



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Programa de Doctorado en Educación

*Espacios de resistencia  
y profesionalidad. La experiencia  
de formación de docentes en  
Uruguay desde una perspectiva  
biográfica*

Tesis doctoral  
Mención Doctorado internacional

Nancy Esther Salvá Tosi

Dirigida por los Dres. Joaquín Paredes y María Inés Copello  
Madrid, 2019

## *Resumen*

Este trabajo de investigación presenta una aproximación meta-reflexiva sobre la construcción de sentido de la práctica docente contrahegemónica, en escenarios institucionales de formación y transformación de maestros. A partir de la historia de vida profesional de la autora, rememorada a través de su autobiografía, se amplía la mirada construyendo una red de fragmentos biográficos de nueve docentes participantes en diferentes momentos y espacios de la trayectoria de la autora. La finalidad es reconocer y explorar formas de resistencia creadas y compartidas por casi 40 años, desde una postura crítico-reflexiva de investigación. Este abordaje implica que, sin descuidar el necesario rigor académico, el contenido está atravesado por la experiencia particular de quien la escribe y de los colegas co-constructores de la misma. Por consiguiente, la teoría y la práctica se conforman como resonancias a través de procesos de rememoración (Giroux, 2004; Conle, 1996). La metodología biográfico narrativa (Connelly & Clandinin, 2009; Chang, Ngunjiri & Hernández (2013) reconoce el carácter intelectual de la práctica docente (Goodson, 2004; Nóvoa, 2005, 2009) y contribuye a aflorar los intereses que la sustentan (Laclau, 2008). Se incursiona en la rememoración de experiencias y significados que recuperan y construyen historias de los actores/autores (Arendt, 2005; Ricoeur, 2006, 2009 a), que se permiten buscar un futuro diferente para la educación.

Palabras clave: Enseñanza, Educación primaria, Maestro, Formación del profesorado, Biografía.

# *Abstract*

This research paper presents a meta-reflexive approach about the construction of a sense of counterhegemonic teaching practice in institutional scenarios of teacher training and transformation. From the author's professional life history, remembered through her autobiography, the view is broadened by building a network of biographical fragments of nine participating teachers at different moments and spaces in the author's trajectory. The purpose is to recognize and explore forms of resistance created and shared for almost 40 years, from a critical-reflexive posture of research. This approach implies that, without neglecting the necessary academic rigor, the content is crossed by the particular experience of the writer and of the co-constructors of the same.

Therefore, theory and practice are conformed as resonances through processes of remembrance (Giroux, 2004; Conle, 1996). The narrative biographical methodology (Connelly & Clandinin, 2009; Chang, Ngunjiri & Hernández (2013) recognizes the intellectual nature of teaching practice (Goodson, 2004; Nóvoa, 2005, 2009) and helps to bring out the interests that sustain it (Laclau, 2008). It is ventured into the remembrance of experiences and meanings that recover and build stories of the actors / authors (Arendt, 2005, Ricoeur, 2006, 2009 a), who allow themselves to look for a different future for education.

Keywords: Teaching, Primary Education, Teacher, Teacher training, Biography.

## *Resumo*

Este trabalho de pesquisa apresenta uma abordagem meta-reflexiva sobre a construção de um sentido de prática pedagógica contra-hegemônica em cenários institucionais de formação e transformação de professores. A partir da história de vida profissional do autor, lembrada por sua autobiografia, amplia-se a visão construindo uma rede de fragmentos biográficos de nove professores participantes em diferentes momentos e espaços da carreira do autor. O objetivo é reconhecer e explorar formas de resistência criadas e compartilhadas há quase 40 anos, a partir de uma postura crítico-reflexiva da pesquisa. Esta abordagem implica que, sem descuidar o rigor acadêmico necessário, o conteúdo é atravessado pela experiência particular da pessoa que o escreve e dos colegas co-construtores da mesma. Portanto, teoria e prática são moldadas como ressonâncias através de processos de lembrança (Giroux, 2004; Conle, 1996). A metodologia biográfica da narrativa (Connelly & Clandinin de 2009; Chang, Ngunjiri & Hernandez (2013) reconhece a natureza intelectual da prática docente (Goodson, 2004; Nóvoa, 2005, 2009) e ajuda a desvendar os interesses que a sustentam. (Laclau, 2008). É aventurado na lembrança de experiências e significados que recuperam e constroem histórias dos atores / autores (Arendt, 2005; Ricoeur, 2006, 2009 a) que permitem procurar um futuro diferente para a educação.

Palabras chave: Ensino, Educação primária, Professor, Formação de professores, Biografia.

# *Agradecimientos*

Esta tesis es el resultado de innumerables conversaciones con diferentes voces y experiencias, por lo que expreso mi agradecimiento a todas las personas que participaron de ellas, por sus aportes, generosidad, cariño y solidaridad, haciendo posible esta intensa y disfrutable aventura académica.

De manera muy especial quiero manifestar la alegría y satisfacción que supuso el reencuentro con Graciela Souza, Rita Sorribas, Dafne Ferrúa, Juan Pedro Mir, Liliana Pereira, Fernanda Aguilar, Mónica Suárez, Estela Ortiz y Ana Mary Álvarez, como co-investigadores en esta producción académica. Y gracias a muchos otros colegas y estudiantes que estuvieron presente en las conversaciones y experiencias sobre las que dialogamos.

Un cálido agradecimiento a la Dra. Vilma Pruzzo, la Dra. Verónica Mülher y el Dr. Pablo Martinis quienes apoyaron e impulsaron esta iniciativa confiando en la utopía del proyecto.

En estos tiempos y espacios de tesis reconozco y agradezco los relevantes encuentros con el Dr. Joaquín Paredes Labra y la Dra. María Inés Copello, directores y tutores de la tesis. Su profundo y cuestionador asesoramiento académico me involucró en actividades, lecturas y territorios poco o nada conocidos para mí como la pasantía de investigación con la Dra. Amelia Lopes de la Universidad de Porto. Agradezco las miradas de extrañamiento y sus sugerencias teóricas en la etapa del análisis y discusión de la información, así como también, las oportunidades para mi integración a otras actividades académicas especialmente vinculadas al enfoque biográfico-narrativo de investigación. Un afectuoso agradecimiento a esa comunidad educativa toda.

### *Agradecimientos*

Mi gratitud a las compañeras y amigas Mariana Sarni, Isabel Pastorino, Marcela Oroño, Alejandra Rodríguez y Margaret Zamarrena por su habitual disposición a escuchar y discutir sobre lo que nos ocurre en el ejercicio de la docencia y la investigación. Y a la Magister Delia Chiappini, gracias por la minuciosa lectura de los borradores de la tesis, sus pertinentes comentarios y sugerencias.

Es impensable un emprendimiento así, sin la comprensión y apoyo de Carlos, mi esposo y compañero de ésta y otras aventuras que siempre movilizaron la vida de nuestra familia. Agradezco su paciencia, cariño y apoyo permanente, al igual que a mis hijos Augusto, Diego y Pablo, mis nueras Mariana, Carina y Lorena. A mis adorados nietos Micaela, Valentina, Francisco, Joaquín, Juan Manuel, Sebastián y Emiliano quienes supieron comprender los tiempos que no pasamos juntos.

# *Índice*

Resumen .....	3
Abstract.....	4
Resumo .....	5
Agradecimientos .....	7
Introducción .....	15
Introducción.....	15
Estructura del trabajo de investigación .....	16
Introdução .....	21
Introdução.....	21
Estrutura do trabalho de pesquisa .....	22
Marco teórico.....	25
Capítulo 1. La educación uruguaya históricamente situada.....	27
1.1. Ecos y miradas de la educación en la encrucijada contemporánea.....	27
1.2. La educación como cuestión pública .....	31
1.3. Una mirada retrospectiva. ¿vigencia, decadencia o renovación?.....	35
1.4. La organización de la educación: entre autonomía y dependencia .....	41
1.5. El presente: continuidades y transformaciones de la formación docente en Uruguay.....	47
1.6. Contribuciones para otro porvenir de la profesión docente .....	50
1.7. Problemas abordados en este capítulo .....	52

Capítulo 2. El debate educativo en tiempos de crisis.....	55
2.1. ¿Qué significa hablar de tiempos de crisis? .....	55
2.2. Las identidades sociales fragmentadas .....	58
2.3. La realidad como contingencia: entre naturalización y resistencia.....	61
2.4. El discurso y el poder de la palabra: entre sometimiento y resistencia.....	67
2.5. Problemas abordados en este capítulo .....	70
Capítulo 3. Las pedagogías críticas como alternativa.....	71
3.1. Claroscuros en la construcción de una teoría crítica de la educación ..	71
3.2. La dialéctica de la autoridad. Horizontes para reinventar el diálogo ...	75
3.3. Diálogo, subjetividad e identidad. El yo, el otro y el nosotros .....	78
3.4. Escenarios de diálogo y posibilidad en la pedagogía radical.....	81
3.5. Elementos clave de una pedagogía de la resistencia.....	86
3.6. Problemas abordados en este capítulo .....	90
Capítulo 4. La teoría y la práctica en una educación emancipatoria.....	93
4.1. La docencia. Entre representación y profesionalidad .....	93
4.2. Nuevos y viejos significados de la docencia en el contexto contemporáneo.....	97
4.3. Hacia una conciencia histórica de la docencia como profesión.....	99
4.4. Políticas y perspectivas de la formación docente .....	102
4.4.1. La tradición académica y el modelo de transmisión.....	103
4.4.2. La tradición escolanovista y el modelo de descubrimiento .....	104
4.4.3. La tradición tecnicista y el modelo de producto .....	105
4.4.4. Los enfoques críticos y los procesos de emancipación.....	106
4.5. Una encrucijada histórica para la formación docente .....	109
4.5.1. Los contextos del saber y las funciones de la docencia .....	110
4.5.2. Docencia, subjetividad y deseo de ser más allá de sí.....	114
4.5.3. De la profesión a la profesionalidad docente.....	117
4.5.4. El profesor como intelectual de la cultura .....	121



4.6. Problemas abordados en este capítulo .....	125
Capítulo 5. El discurso y la práctica educativa .....	127
5.1. La complejidad de la práctica educativa .....	127
5.2. Alternativas político-pedagógicas.....	129
5.3. Un giro político en el discurso y la práctica educativa .....	132
5.4. El nuevo contrato socioeducativo .....	134
5.5. Un momento reflexivo, para seguir pensando .....	135
5.6. Problemas abordados en este capítulo .....	137
Marco metodológico .....	139
Capítulo 6. La trama metodológica en la investigación de la práctica educativa .....	141
6.1. Desafíos que condicionan las decisiones en la perspectiva crítica de la investigación .....	142
6.2. El enfoque etnográfico: una dialéctica relacional .....	145
6.3. La experiencia de investigación biográfico-narrativa .....	155
6.4. Los significados del espacio autobiográfico en esta investigación....	166
6.5. Problemas abordados en este capítulo .....	176
Capítulo 7. La conformación del escenario de la investigación .....	179
7.1. Encuentros y transformaciones en las trayectorias profesionales .....	180
7.2. Identidades singulares de los docentes participantes .....	186
7.2.1. Rita. Año 1991. La estudiante que pelea .....	186
7.2.2. Graciela. Año 1995. La militante cultural .....	188
7.2.3. Juan Pedro. Año 1995. El inquieto intelectual: de estudiante a maestro.....	190
7.2.4. Dafne. Año 1997. Una maestra pasional y exigente .....	191
7.2.5. Ana Mary. Año 1998. Una identidad en devenir .....	192
7.2.6. Fernanda. Año 2003. Un compromiso con la esperanza.....	194
7.2.7. Liliana. Año 2005. Una subjetividad inquieta y humilde .....	195

## *Índice*

7.2.8. Mónica. Año 2006. La maestra transgresora .....	196
7.2.9. Estela. Año 2006. Una estudiosa del mundo .....	198
7.3. Las primeras señales de resistencia.....	199
7.4. Otras aproximaciones a la experiencia empírica .....	202
7.5. Los relatos que hablan de la práctica educativa.....	207
7.6. Problemas abordados en este capítulo .....	211
Análisis y discusión de resultados .....	215
Capítulo 8. Entre reconocimiento y autorización .....	217
8.1. La creación de conocimiento en los márgenes. Conquistas.....	217
8.2. Re-inventarnos en la práctica docente. Natalidades.....	224
8.3. Problemas abordados en este capítulo .....	239
Capítulo 9. Sentidos y significados en el imaginario de una contra-práctica .....	241
9.1. Espacios de resistencia que conmueven la práctica educativa.....	242
9.1.1. De la cultura del silencio a los espacios dialógicos en la sala de clase .....	244
9.1.2. Entre el control y la participación en la comunidad educativa ...	245
9.1.3. La reflexión: una forma de relación con el conocimiento y el reconocimiento de sí y del mundo .....	246
9.1.4. Las trayectorias docentes como proyecto de sí.....	248
9.1.5. El caleidoscopio de las prácticas profesionales .....	249
9.2. Caminos en la construcción de sentidos de la práctica docente.....	251
9.2.1. La docencia: entre el conflicto y la resistencia .....	251
9.2.2. La profesionalidad: revolución en las escuelas y entendimientos multi-referenciados .....	266
9.2.3. La conciencia colectiva: dialéctica entre lo heredado y lo transgredido.....	285
9.3. Problemas abordados en este capítulo .....	299
Consideraciones finales .....	303

Capítulo 10. Entre narración, conversación y reflexión crítica .....	305
10.1. El desafío de pasar los límites de la cotidianidad.....	307
10.2. La alternativa de tender puentes interculturales entre el pasado y el futuro.....	308
10.3. La utopía de los nuevos comienzos .....	310
10.3.1. La clave está en la relación dialéctica práctica-teoría.....	311
10.3.2. La formación docente es el eje ético-político de la educación ..	313
10.3.3. La profesionalidad se construye como identidad narrativa.....	314
10.3.4. La contra-práctica se configura en espacios de resistencia.....	316
Considerações finais .....	319
Capítulo 10. Entre narração, conversaço e reflexão crítica.....	321
10.1. O desafio de ultrapassar os limites da vida cotidiana .....	323
10.2. A alternativa de construir pontes interculturais entre o passado e o futuro.....	324
10.3. A utopia dos novos inícios.....	326
10.3.1. A chave está no relacionamento dialético da teoria prática .....	327
10.3.2. A formação de professores é o eixo ético-político da educação .....	329
10.3.3. O profissionalismo é construído como uma identidade narrativa .....	330
10.3.4. La contra-práctica se configura en espacios de resistencia.....	331
Referencias bibliográficas .....	335
Anexo I. Mi historia de vida .....	347

### **Índice de tablas y cuadros**

Tabla 1.1. Alumnos matriculados en instituciones públicas y privadas uruguayas....	34
Cuadro 4.1. Perspectivas del cambio en educación .....	100
Cuadro 7.1. Notas de identidad de los co-participantes.....	182
Cuadro 7.2. Relaciones construidas en el escenario de la práctica .....	183

## Índice

Cuadro 7.3. Formas de resistencia.....	200
Cuadro 10.1. El entramado de un diálogo polifónico.....	309
Cadro 10.1. A estrutura de um diálogo polifônico .....	325

### Índice de figuras y gráficos

Figura 4.1. Vinculaciones conceptuales entre políticas educativas y perspectivas de formación docente. Elaboración propia.....	102
Figura 6.1. Los límites de una etnografía. Elaboración propia. ....	153
Figura 6.2. Dimensiones para pensar una práctica situada. Elaboración propia. ....	174
Figura 7.1. Cronograma de docentes participantes en el cruce de trayectorias profesionales. Elaboración propia.....	185
Figura 9.1. Relaciones conceptuales que atraviesan la contra-práctica. Elaboración propia.....	242
Figura 9.2. Cambios en la cultura de encierro. Elaboración propia.....	244
Figura 9.3. Diálogo entre discursos. Elaboración propia.....	245
Figura 9.4. Rupturas y conflictos con la formación. Elaboración propia. ....	247
Figura 9.5. Desplazamientos en la mirada de la práctica docente. Elaboración propia. ....	248
Figura 9.6. Espacios de empoderamiento de los docentes. Elaboración propia. ....	249
Figura 9.7. La práctica como propuesta multicultural. Elaboración propia.....	253
Figura 9.8. La contra-práctica como negociación. Elaboración propia. ....	265
Figura 9.9. Esquema referencial para pensar la profesionalidad docente. Elaboración propia.....	284
Figura 9.10. La conciencia heredada y la conciencia transgresora. Elaboración propia. ....	285
Figura 9.11. La dialéctica de la conciencia colectiva. Elaboración propia. ....	298
Figura 10.1. El triángulo narrativo. Elaboración propia. ....	310
Figura 10.1. O triângulo narrativo. Elaboração própria.....	326

### Contenido del CD

- Tesis Doctoral y resumen
- Transcripción de entrevistas biográficas
- Transcripción de encuentros de narradores
- Solicitud de informaciones a los co-investigadores
- Informaciones aportadas por los co-investigación

# *Introducción*

## **Introducción**

*A quienes creemos que es posible inventar  
una educación para la emancipación*

Esta investigación se sitúa en Uruguay, en un contexto social y político que mantiene la educación como prioridad en la agenda pública. Sin embargo, los procesos de reforma de las últimas décadas siguen sin resolver los problemas educativos e instalan la desesperanza y desconfianza en las instituciones y los docentes.

Los procesos de transformación en el sistema educativo han priorizado la alfabetización de masas, la calificación para el trabajo y el control de las amenazas sociales que nuclearon el llamado optimismo pedagógico en el proceso de escolarización desarrollado durante gran parte del siglo XX. De ahí que las políticas educativas públicas se concentraron en el funcionamiento del sistema educativo (eficiencia y eficacia de las instituciones educativas, rentabilidad del gasto público, etc.), dejando de lado a los sujetos de la educación (estudiantes, docentes, familias).

Sin embargo, estos colectivos han creado formas de resistencia, mayoritariamente aisladas y casi invisibles, que se constituyen como espacios de autonomía y pensamiento reflexivo, en los que emerge una nueva profesionalidad que parece

interesante conocer. Se hace referencia a prácticas educativas situadas, que se despliegan en escenarios sociales singulares, conflictivos y contradictorios. Los discursos pedagógicos se producen en prácticas instituidas que ven desvanecer su significado. Por tanto, aquellos que anuncian rupturas se convierten en alternativas pedagógicas de la profesionalidad docente.

En consecuencia, el foco del estudio es la construcción de sentido de la práctica profesional, a través de un abordaje autobiográfico y co-biográfico, que se despliega en una perspectiva de varias décadas. Aquellas experiencias educativas, que se invisibilizan en la vida cotidiana de las instituciones educativas, son analizadas y discutidas como experiencias de formación y profesionalidad docente en espacios de resistencia contra-hegemónicos. Para ello, se rememoran las trayectorias profesionales y las prácticas educativas situadas de nueve docentes y la investigadora, a través de nuestras historias de vida.

La intención de la investigación es contribuir a la toma de conciencia y al esclarecimiento de estas experiencias. Se espera que, además de valorar su carácter contrahegemónico, sirvan para construir el sentido de una docencia emancipadora.

A partir de estos y otros supuestos cabría formularnos algunas preguntas del estudio:

- ¿Qué razones justifican que los docentes y sus estudiantes nos mantengamos en situación de sometimiento independientemente de que exista o no una estructura de control jerárquico?
- ¿Cuándo y en qué circunstancias es posible escapar a esa lógica de dominación y proponer prácticas alternativas?
- ¿En qué condiciones se hace posible la creación de un escenario educativo en el cual el saber docente se convierte en posibilidad?
- ¿Cuáles son los intereses y preocupaciones que informan y habilitan una práctica docente como contrapráctica?
- ¿Cómo se posicionan los docentes y estudiantes para asumir el riesgo de transgredir el orden instituido y conformar espacios de resistencia que den sentido a prácticas alternativas?

## **Estructura del trabajo de investigación**

Este trabajo de investigación se organiza en bloques temáticos divididos en capítulos: marco teórico (capítulos 1 a 5), marco metodológico (capítulos 6 y 7), análisis y discusión de los resultados (capítulos 8 y 9) y conclusiones (capítulo 10). Además, se incluyen referencias bibliográficas y el anexo I (mi autobiografía).

En el MARCO TEÓRICO, se analizan problemas que nos permiten comprender la profesión de maestro en el contexto de las políticas científicas que la amenazan, a lo largo de cinco capítulos. El primero, está dedicado a delimitar el escenario de las políticas, el segundo y tercer capítulos incursionan en los debates sobre las pedagogías de la resistencia. El cuarto y quinto refieren a la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, desde la perspectiva emancipatoria.

El capítulo 1 presenta un breve análisis crítico de la educación en tiempo presente y remite a la matriz fundacional del sistema educativo nacional y la evolución y transformación de las políticas educativas del proyecto de la modernidad que la configuran. Se revisan algunos de los debates que llevan a cuestionar las bases de ese proyecto de formación, así como, también, los argumentos y razones que influyen decisivamente en la génesis de la resistencia frente a las situaciones de alienación que restringen la autonomía docente.

A continuación, se plantea una aproximación genealógica de la formación para la docencia en el Uruguay como antecedente para tomar conciencia de la coyuntura actual. Este acercamiento permite reconocer que la perspectiva humanizadora ha caracterizado gran parte del siglo XX y ha sustentado algunos movimientos de oposición al enfoque anti intelectualista e instrumental, tanto de la educación primaria como de la formación de docentes, que instauró la dictadura uruguaya de los años 70. Finalmente, se hace referencia a ciertas conquistas educativas orientadas a defender el derecho a la educación y la cultura de toda la población.

El capítulo 2 explora algunos elementos teóricos para el análisis de la que se ha llamado “crisis de la educación” y sus efectos sobre docentes, estudiantes e instituciones. Posteriormente, se proponen caminos de descolonización del pensamiento humano y argumentos a favor de la escuela como un espacio de la construcción de subjetividades.

En el capítulo 3, se reflexiona sobre las teorías críticas, con la finalidad de discutir las ideas de autoridad pedagógica, experiencia reflexiva orientada hacia la transformación social y construcción de identidades narrativas. En suma, se busca reconocer la existencia de complejos y creativos campos de resistencia en el salón de clase y en la escuela.

En el capítulo 4, se interpelan los significados históricos de la docencia como profesión y se procuran distinguir algunas transformaciones coyunturales y otras profundas. A continuación, se pone en discusión la formación docente como eje ético-político de la educación, lo que lleva a redefinir la idea de conflicto y experiencia, destacando el dilema entre realidad y utopía en el imaginario social de las instituciones educativas.

El capítulo 5 centra su atención en la práctica docente como experiencia de formación. Se avanza elaborando la concepción de profesionalidad como identidad narrativa en tránsito, es decir, como construcción social multi-referenciada. Esto pone de manifiesto la complejidad de la praxis que involucra la actividad intelectual

del docente. Por último, se presentan algunas relaciones con la organización de la resistencia de los profesionales y el futuro de la profesión como un nuevo contrato socioeducativo desde la ética de la dignidad.

En el MARCO METODOLÓGICO, se aborda el enfoque de la investigación de historias de vida y la delimitación del campo empírico de este estudio en dos capítulos. En el capítulo 6 se explicita el diseño de la investigación, en íntima relación con el objeto de estudio. La trama metodológica es construida a partir del enfoque autoetnográfico como experiencia biográfico-narrativa.

En el capítulo 7 se expone la organización del espacio autobiográfico como un espacio co-biográfico, de encuentro de trayectorias profesionales que reconoce la voz de los narradores. A continuación, se presenta una semblanza de los nueve docentes co-participantes incorporando algunas evidencias de resistencia que fundamentan la invitación a participar de la investigación. Por último, se anuncian las fuentes documentales y testimoniales que constituyen el trabajo de campo: historia de vida, entrevista narrativa, rueda de diálogo, encuentro de narradores y diario de investigación.

En el ANÁLISIS Y DISCUSIÓN del recorrido biográfico se toma como eje conceptual estructurador mi propia historia de vida. A partir de ella, se entreteje con las voces de los co-participantes de la investigación. En el capítulo 8 comienza el análisis y discusión de las evidencias y desde allí se construye el informe narrativo. Se estructura como ejercicio reflexivo donde se establecen diálogos entre la teoría y la práctica, se revelan espacios de resistencia que construyen la profesionalidad docente y se proponen las condiciones para la construcción de prácticas contrahegemónicas.

Se hace referencia a la toma de conciencia de la práctica docente en una autobiografía colectiva. Se presenta el diálogo entre los lenguajes de la práctica y de la teoría. Estas construcciones intersubjetivas permiten pensar prácticas transgrediendo lo establecido.

En el capítulo 9, se presentan las tendencias conceptuales que conforman un discurso pedagógico contrahegemónico. Se destaca el sentido ético político del pensamiento de los docentes, al considerar la práctica más allá del aula. Se incursiona en el sentido de la experiencia de las trayectorias profesionales narradas para hacer visibles las relaciones de poder que condicionan a los sujetos pedagógicos. Y también se devela el lugar del docente en la investigación educativa.

Asimismo, se explicitan los vaivenes de una práctica entre el conflicto y la resistencia. Los siguientes acercamientos valoran las consecuencias de estas constataciones en las transformaciones de los sujetos y las escuelas. Finalmente, se valora cómo la construcción de una biografía sirve para la creación de una conciencia colectiva de la herencia recibida por los movimientos transformadores y la transgre-



sión que generan en sus prácticas docentes. Se trata de una práctica docente contrahegemónica que incluye tres ejes referenciales: resistencia, investigación e intersubjetividad.

En las CONSIDERACIONES FINALES se reivindica la rememoración y la contra-memoria como ejercicios críticos propios de una profesionalidad inacabada y se propone pensar la práctica como un triángulo narrativo relacionando: performatividad, resistencia y contrahegemonía. Por último, se anuncian micro-transformaciones educativas que surgen de este proceso reflexivo.

El trabajo se acompaña del anexo 1, en el cual se incluye mi historia de vida profesional.

# *Introdução*

## **Introdução**

Esta pesquisa está localizada no Uruguai, um contexto social e político que mantém a educação como prioridade na agenda pública. No entanto, os processos de reforma das últimas décadas continuam sem resolver os problemas educacionais e instalam o desespero e a desconfiança nas instituições e nos professores.

Os processos de transformação no sistema educacional priorizaram a alfabetização em massa, a qualificação para o trabalho e o controle das ameaças sociais que reuniram o chamado otimismo pedagógico no processo de escolarização desenvolvido durante grande parte do século XX. Assim, políticas públicas de educação voltadas para o funcionamento do sistema educacional (eficiência e efetividade das instituições de ensino, rentabilidade dos gastos públicos, etc.) deixando de lado os sujeitos da educação (alunos, professores, famílias).

No entanto, esses grupos criaram formas de resistência, em sua maioria isoladas e quase invisíveis, que se constituem como espaços de autonomia e pensamento reflexivo em que emerge um novo profissionalismo que parece interessante conhecer. Faz-se referência a práticas educativas situadas, que se desdobram em cenários sociais singulares, conflitantes e contraditórios. Os discursos pedagógicos são produzidos em territórios socioprofissionais e anunciam rupturas com práticas instituídas que vêm seu significado desaparecer. Portanto, aqueles que anunciam as rupturas tornam-se alternativas pedagógicas de ensino do profissionalismo.

Consequentemente, o foco do estudo é a construção de um sentido de prática profissional por meio de uma abordagem autobiográfica e co-biográfica, que se

desdobra em uma perspectiva de várias décadas. Experiências educacionais invisibilizadas no cotidiano das instituições de ensino são analisadas e discutidas como experiências de formação e profissionalismo em espaços de resistência contra-hegemônicos. Para isso, lembramos as trajetórias profissionais e práticas educacionais de nove professores e pesquisador, através de nossas histórias de vida.

A intenção da pesquisa é contribuir para a conscientização e esclarecimento dessas experiências. Espera-se que, além de avaliar sua natureza contra-hegemônica, sirvam para construir o significado de um ensino emancipatório.

A partir dessas e de outras suposições poderíamos nos fazer algumas perguntas do estudo:

- Quais razões justificam que os professores e seus alunos permaneçam em situação de submissão, independentemente de haver ou não uma estrutura de controle hierárquico?
- Quando e em que circunstâncias é possível escapar dessa lógica de dominação e propor práticas alternativas?
- Em que condições é possível criar um cenário educacional em que o conhecimento do professor se torne uma possibilidade?
- Quais são os interesses e preocupações que informam e permitem uma prática de ensino como contraprática?
- Como professores e alunos se posicionam para assumir o risco de transgredir a ordem instituída e formar espaços de resistência que dão sentido às práticas alternativas?

## **Estrutura do trabalho de pesquisa**

Este trabalho de investigação está organizado em blocos temáticos divididos em capítulos: quadro teórico (capítulos 1 a 5), quadro metodológico (capítulos 6 e 7), análise e discussão dos resultados (capítulos 8 e 9) e conclusões (capítulo 10). Também estão incluídas as referências bibliográficas e o Anexo I (minha autobiografia).

No REFERENCIAL TEÓRICO, ao longo de cinco capítulos, analisamos problemas que nos permitem compreender a profissão docente no contexto das políticas científicas que a ameaçam. O primeiro é dedicado a delimitar o cenário político, os segundo e terceiro capítulos se aventuram em debates sobre as pedagogias da resistência. O quarto e o quinto referem-se à relação dialética entre teoria e prática, a partir da perspectiva emancipatória.

O capítulo 1 apresenta uma breve análise crítica da educação no tempo presente e refere-se à matriz fundacional do sistema educacional nacional e à evolução e transformação das políticas educacionais do projeto de modernidade que a moldam.

Revisam-se alguns dos debates que levam a questionar as bases deste projeto de treinamento, bem como os argumentos e razões que influenciam decisivamente a gênese da resistência a situações de alienação que restringem a autonomia docente.

Em seguida, propõe-se uma abordagem genealógica da formação para o ensino no Uruguai como pano de fundo para se tornar consciente da situação atual. Esta abordagem permite-nos reconhecer que a perspectiva humanizadora tem caracterizado boa parte do século XX e tem apoiado alguns movimentos de oposição à abordagem anti-intelectual e instrumental, tanto no ensino primário quanto a formação de professores, que estabeleceram a ditadura uruguaia dos anos 70. Por fim, faz-se referência a algumas conquistas educacionais que visam defender o direito à educação e cultura de toda a população.

O capítulo 2 explora alguns elementos teóricos para a análise da chamada "crise da educação" e seus efeitos sobre professores, alunos e instituições. Posteriormente, são propostos caminhos de descolonização do pensamento e argumentos humanos em favor da escola como espaço como espaço para a construção de subjetividades.

No capítulo 3, refletimos sobre teorias críticas, a fim de discutir as idéias de autoridade pedagógica, a experiência reflexiva orientada para a transformação social e a construção de identidades narrativas. Em suma, busca reconhecer a existência de campos complexos e criativos de resistência na sala de aula e na escola.

No capítulo 4, os significados históricos do ensino como profissão são abordados e tentativas são feitas para distinguir algumas transformações conjunturais e outras profundas. Em seguida, a formação de professores é discutida como o eixo ético-político da educação, levando a redefinir a ideia de conflito e experiência destacando o dilema entre realidade e utopia no imaginário social das instituições de ensino.

O capítulo 5 concentra sua atenção na prática de ensino como uma experiência de formação. A concepção de profissionalismo é elaborada como identidade narrativa em trânsito, isto é, como uma construção social multi-referenciada. Isso evidencia a complexidade da práxis que envolve a atividade intelectual do professor. Por fim, existem algumas relações com a organização da resistência dos profissionais e o futuro da profissão como um novo contrato socioeducativo baseado na ética da dignidade.

O ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO apresenta a abordagem da investigação de histórias de vida e a delimitação do campo empírico deste estudo em dois capítulos. No capítulo 6, o desenho da pesquisa é explicitado em relação ao objeto de estudo. O enredo metodológico é construído a partir da abordagem autoetnográfica como experiência biográfico-narrativa.

No capítulo 7, a organização do espaço autobiográfico é exposta como um espaço co-biográfico, um encontro de trajetórias profissionais que reconhece a voz dos narradores. Em seguida, apresenta-se um semblante dos nove professores co-

participantes, incorporando algumas evidências de resistência que apóia o convite para participar da pesquisa. Por fim, são anunciadas as fontes documentais e testemunhais que constituem o trabalho de campo: história de vida, entrevista narrativa, roda de diálogo, encontro de narradores e periódico de pesquisa.

Na ANÁLISE E DISCUSSÃO do percurso biográfico, minha própria história de vida é tomada como eixo conceitual estruturante. A partir daí, ele se entrelaça com as vozes dos co-participantes da pesquisa. No capítulo 8 começa a análise e discussão das evidências e a partir daí o relatório narrativo é construído. É estruturado como um exercício reflexivo onde diálogos são estabelecidos entre teoria e prática, espaços de resistência que constroem profissionalismo docente são revelados e são propostas as condições para a construção de práticas contra-hegemônicas.

É feita referência à consciência da prática docente em uma autobiografia coletiva. O diálogo entre as linguagens da prática e teoria é apresentado. Essas construções intersubjetivas nos permitem pensar em práticas transgredindo o que é estabelecido.

No capítulo 9, são apresentadas as tendências conceituais que compõem um discurso pedagógico contra-hegemônico. O senso ético e político do pensamento dos professores é destacado, considerando a prática além da sala de aula. Penetra-se no sentido da experiência das trajetórias profissionais narradas para tornar visíveis as relações de poder que condicionam os sujeitos pedagógicos. E o lugar do professor na pesquisa educacional também é revelado.

Da mesma forma, os caprichos de uma prática entre conflito e resistência são explicitados. As seguintes abordagens valorizam as consequências desses achados nas transformações de sujeitos e escolas. Por fim, valoriza-se como a construção de uma biografia serve para a criação de uma consciência coletiva da herança recebida pelos movimentos transformadores e a transgressão que geram em suas práticas de ensino. É uma prática docente contra-hegemônica que inclui três eixos referenciais: resistência, pesquisa e intersubjetividade.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, recordação e contra-memória são reivindicadas como exercícios críticos de um profissionalismo inacabado e propõe-se pensar a prática como um triângulo narrativo relacionando: performatividade, resistência e contra-hegemonia.

Finalmente, as microtransformações educacionais que emergem desse processo reflexivo são anunciadas.

O trabalho é acompanhado pelo anexo 1, que inclui minha história de vida profissional.

## *Marco teórico*

El marco teórico, como punto de partida del presente trabajo de investigación, tiene el propósito de delimitar la temática de la investigación. Para ello se realizan algunas aproximaciones a la realidad educativa y cultural nacional y regional, para comprender el presente y pensar el porvenir. A partir de ello, se abordan las distintas temáticas que caracterizan la práctica docente profesional, desde la perspectiva de las pedagogías críticas y de la resistencia.

# Capítulo 1.

## *La educación uruguaya históricamente situada*

En este primer capítulo se presenta un breve recorrido reflexivo de los aportes de tres académicos latinoamericanos, quienes, desde diferentes perspectivas, interrogan la educación en la sociedad contemporánea y plantean críticas al modelo cultural hegemónico. Al mismo tiempo, se develan ciertas huellas fundacionales del sistema educativo uruguayo que contribuyen a entender las problemáticas que caracterizan la situación actual. En los siguientes apartados se analiza la vigencia de esa matriz fundacional, ubicando la formación docente y sus características en relación a los vaivenes políticos que han situado al sistema educativo entre autonomía y dependencia. Se introduce una mirada histórica a los escenarios en los cuales se ha pensado y se piensa el desarrollo de la formación docente en Uruguay. A partir de estas reflexiones retrospectivas se presentan algunas ideas para pensar otros futuros educativos.

### **1.1. Ecos y miradas de la educación en la encrucijada contemporánea**

Hace varias décadas que las sociedades latinoamericanas se estremecen ante anuncios de los medios de comunicación sobre lo que ocurre o, tal vez, lo que no ocurre

en las instituciones educativas. La tradición de una educación como servicio público que anuncia la igualdad de derechos es centro de una continua crítica que, con frecuencia, se utiliza para justificar procesos de privatización. A estos acontecimientos político-comunicacionales se opone Gentili (2013: 31), y argumenta: “La privatización educativa ha contribuido así a tornar más intenso y discriminador el proceso de segmentación y diferenciación institucional que sufren los sistemas educativos en casi toda América Latina y el Caribe”.

El autor asocia este giro hacia la acción privada con la precarización del trabajo docente lo que, según su opinión, aumenta el desprestigio de los educadores como agentes culturales de formación de una ciudadanía democrática.

“A ellos se los responsabiliza por la profunda crisis que enfrentan los sistemas escolares, se los culpa por las pésimas condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas, por las altas tasas de repetición, por las casi inexistentes oportunidades de inserción laboral de los egresados del sistema escolar, por la violencia dentro y fuera de las escuelas y por la falta de participación ciudadana en las cuestiones más relevantes que deben enfrentar nuestras sociedades” (Gentili, 2013: 34).

En una perspectiva complementaria, es relevante el aporte de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós (2001), quien nos advierte sobre una doble crisis. Por un lado, se refiere a la crisis de la educación pública que ha sido la clave de la democracia y, por otro, a la crisis del progreso de la sociedad vinculada directamente con la decadencia del Estado de Bienestar. Sostiene que el crecimiento de iniciativas educativas privadas, con subvención del estado, contribuyen al desdibujamiento del espacio público estatal. Se produce, así, una alteración discursiva del sentido que se le asigna a la educación ya que se sustituyen las categorías pedagógicas de educación pública o privada por la expresión educación pública de gestión estatal o privada.

Por su parte, la politóloga y senadora uruguaya Constanza Moreira (2012) argumenta que este contexto histórico comienza a organizarse después de la segunda guerra mundial. Lo asocia a cambios geopolíticos y geo-culturales, así como también, a los avances de la ciencia y la tecnología que atraviesan la sociedad en su conjunto. En este escenario, según sus planteos, el espacio público entra en conflicto con el discurso de la sociedad del conocimiento. Este último es un discurso que llega a la población prometiendo un ideal de éxito y como consecuencia, califica al educador y a la educación pública como anacrónicos.

Estas denuncias se instalan como elementos desafiantes y convocantes para el imaginario social y político. Al mismo tiempo, desacreditan la cultura y a los intelectuales que la producen. Por su parte, los medios masivos de comunicación se hacen portadores de los discursos políticos y profesionales de mayor jerarquía y de



la comunidad internacional a través de sitios web y redes sociales, ignorando la voz de los educadores y otros agentes culturales.

Para Moreira (2012), el control hegemónico se sustenta en tres mitos falsos sobre la educación. El primero, responsabiliza al sistema educativo de los resultados de aprendizaje y desconoce la incidencia, por lo menos de tres elementos clave: la pobreza, la función de la familia y la desvalorización de la educación en el mercado de empleo. El segundo, reinstala la excelencia como mecanismo elitista y discriminador relacionado a los buenos resultados de aprendizaje. De esta manera, se legitiman y reproducen desigualdades e injusticias macro-estructurales y se ignoran las limitaciones de la condición humana de los grupos sociales más pobres de la sociedad. Y, en tercer lugar, desprestigia la educación pública, denunciando un mal funcionamiento que lleva a las familias a elegir la educación privada para sus hijos. A ello se añade un problema que tiene que ver con la circulación masiva de información.

Estas argumentaciones hacen posible reconocer fisuras en el discurso de la igualdad que identifica a las instituciones educativas y dan lugar a discursos en defensa del relativismo cultural. Esos discursos justifican políticas compensatorias que no resuelven los procesos de discriminación y exclusión, sino que contribuyen a mantenerlos. En efecto, las políticas neoliberales corroen la propuesta estatal a través de la estigmatización de grupos o instituciones, sin reconocer las injusticias que los afectan. No obstante, crecen las demandas educativas de los sectores populares, no contempladas por el sistema escolar tradicional.

Paralelamente, las instituciones son dirigidas por agentes no gubernamentales que sustituyen a los docentes por especialistas que deciden lo curricular. En Uruguay, la sociedad y los sectores docentes han denunciado que estas acciones desconocen la realidad educativa cotidiana y, en consecuencia, no resultan pertinentes ni significativas para los estudiantes. Cabe señalar que, en algunos momentos, la sociedad uruguaya ha controlado pactos con el sector privado promovidos desde organismos internacionales, como el movimiento de resistencia de los años 90 que impidió la aprobación de la subvención (*vouchers*) a instituciones privadas. Sin embargo, el poder geo-cultural sigue elaborando acciones con intenciones similares para penetrar el sistema educativo nacional.

El vaivén sociopolítico provoca enfrentamientos entre el discurso dominante de desencanto con la educación pública y el crecimiento de la matrícula del sistema educativo desde su creación a fines del siglo XIX. Las políticas educativas públicas, desde entonces, garantizan el acceso gratuito a la educación, en todos los niveles, lo que fundamenta la función social que se le atribuye como sustento de la sociedad democrática. Este enfoque público estatal se concreta en la creación de instituciones y normativas a partir de los principios ideológicos del proyecto de la modernidad. Como afirma la pedagoga uruguaya Marta Demarchi (1996: 9) “La escuela

pública fue el núcleo básico del proceso de modernización y de ordenamiento del país, y en ella el maestro se perfiló en una dimensión profesionalizante”.

Es así como, en Uruguay, se comienza a pensar sistemáticamente en la educación del pueblo y la formación de los educadores del pueblo, asignándole al estado la responsabilidad de llevarlas adelante. En el ámbito de la educación terciaria no universitaria se desarrolla la formación docente que da origen a un pensamiento pedagógico nacional, poco reconocido, pero capaz de organizar valiosos movimientos de renovación en la educación. En este escenario, se formaron y fueron formadores de futuros maestros importantes personalidades de la educación uruguaya como Enriqueta Comte y Riqué, cuyo aporte a la educación preprimaria sigue vigente hasta el presente.

Son relevantes, a nivel nacional y latinoamericano, los trabajos sobre la educación rural de Jesualdo Sosa, Agustín Ferreiro, Julio Castro y Miguel Soler. Otros docentes cuya obra trascendió su tiempo son los aportes sobre pedagogía, filosofía de la educación, práctica docente y didáctica producidos por Reina Reyes, María Stagnaro de Munar, Joaquín R. Sánchez, Anunciación Mazzella, Leonor Horticou, Yolanda Vallarino, Antonio Grompone, Carlos Vaz Ferreira, entre muchos otros. Finalmente, se señala que, recién un siglo después, en 1977, la Universidad de la República considera la educación como objeto de estudio e investigación al crear la Licenciatura en ciencias de la educación. Unas décadas después se inician los estudios en docencia y los estudios de maestría en enseñanza universitaria y prácticas educativas.

En los tiempos actuales, las transnacionales involucradas en los acuerdos de libre comercio, buscan resguardar el conocimiento como un valioso capital intelectual. Por lo tanto, hacen inversiones para generar informaciones que son aplicadas en los diversos procesos de producción y prestación de servicios. Esta actitud se deriva de que el conocimiento se reconoce como propiedad intelectual o grandes ideas con valor socioeconómico. Estructuralmente se intenta proteger este activo a través de patentes, derechos de autor sobre diseños, programas de estudio y otras herramientas. El conocimiento se transforma a partir del intelecto de personas específicas como profesionales, investigadoras, creativas e innovadoras formales o populares que logran desarrollar diversas funciones vitales en el desarrollo económico en las empresas con impacto nacional e internacional. Por tal razón se convierte en una variable importante establecer normativas que se permita el flujo entre fronteras de las personas que están en procesos de formación, para que importen y exporten los conocimientos que requieran mientras se convierten en capital humano para las organizaciones (Aboites, 2007: 25-53).

## **1.2. La educación como cuestión pública**

El sistema de educación pública uruguayo se organiza conjuntamente con la consolidación del país independiente a fines del siglo XIX. La sociedad construye su mentalidad desde la matriz fundacional de un sistema educativo que legitima la idea de la educación del pueblo en base a tres principios generales que se consolidan como Políticas Educativas de Estado: obligatoriedad, gratuidad y laicidad.

El principio de obligatoriedad de la enseñanza primaria se establece la responsabilidad de la familia en beneficio del derecho a la educación de los menores. Desde el 2008, se extiende hasta el segundo ciclo de la enseñanza media. La gratuidad marca la responsabilidad del estado para garantizar el libre acceso a la educación de toda la sociedad y se mantiene sin restricciones. Y la laicidad se configura como el principio pedagógico que garantiza la educación democrática en el marco de la libertad de pensamiento y libertad de expresión.

En los primeros años del siglo XX se acuña un nuevo principio de política de estado, la autonomía. Este principio aporta una singularidad poco conocida del sistema educativo uruguayo, que lo distingue de otros en la región. Desde el punto de vista jurídico, constituye el grado máximo de descentralización del poder del Estado en favor de instituciones o corporaciones creadas por vías legislativas. La actual Constitución de la República (1967) reconoce los entes autónomos de la educación al establecer:

“Artículo 202. La enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria y Normal, Industrial y Artística serán regidas por uno o más Consejos Directivos autónomos. Los demás servicios docentes del Estado también estarán a cargo de Consejos Directivos Autónomos, cuando la Ley lo determine por dos tercios de votos del total de componentes de cada Cámara. Los Entes de la Enseñanza Pública serán oídos, con fines de asesoramiento, en la elaboración de leyes relativas a sus servicios, por las Comisiones Parlamentarias. Cada Cámara podrá fijar plazos para que aquellos se expidan, La ley dispondrá la coordinación de la Enseñanza”.

Esta delimitación de la autonomía significa que los entes de la enseñanza no dependen del Ministerio de Educación y Cultura. Éstos, poseen autoridad para tomar decisiones, con independencia del ministerio público, en materia de elaboración de políticas educativas específicas, dictado de normas, aprobación de planes y programas, nombramiento de funcionarios y otras funciones que le son asignadas en la Ley de Educación. Actualmente, son tres los entes autónomos y se encuentra en estudio parlamentario el cuarto, que es la Universidad de la Educación.

Uno de ellos, la Universidad de la República (UdelaR) es la institución que tiene a su cargo la educación universitaria pública estatal. A partir de su Ley Orgánica (1958) posee una estructura cogobernada que implica el mayor grado de descentralización del poder político y, por tanto, el ejercicio más amplio de la autonomía. El funcionamiento cogobernado supone la participación e integración de representantes de los tres órdenes que la componen: docentes, egresados y estudiantes en la estructura administrativa y de gobierno de la universidad. Cada uno de los órdenes elige a sus representantes para los órganos de deliberación y decisión, de acuerdo con lo que establece la Ley Orgánica.

Otro ente autónomo es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Actualmente posee la mayor matrícula estudiantil y cantidad de docentes. De acuerdo a lo establecido por la Ley de Educación N° 18437 (2008) se ocupa de la educación inicial, primaria, educación media básica y superior, educación media tecnológica y tecnológica superior y formación docente. Las dos últimas son de nivel terciario no universitario. El Consejo Directivo Central (CODICEN) es el órgano rector. Lo integran tres miembros designados por el Poder Ejecutivo, previa venia de la Cámara de Senadores, y dos miembros elegidos por el orden docente (a partir del año 2010).

Esta organización político-administrativa es una conquista docente que supone un mayor grado de autonomía, aunque no alcanza su ejercicio pleno. Los Consejos desconcentrados de la ANEP son el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Enseñanza Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) están conformados por dos miembros nombrados políticamente y uno por los docentes. Otro desconcentrado es el Consejo de Formación en Educación (CFE) y tiene a su cargo la formación docente. Este consejo está integrado por cinco miembros. Tres de ellos son nombrados políticamente y los otros dos son electos por el orden docente y el orden estudiantil respectivamente. Esta transformación de la histórica representación política de los consejos es una conquista largamente reclamada por los profesionales de la educación. A pesar de ello, su funcionamiento es aún vulnerable a la influencia del gobierno central.

El tercer ente autónomo, es la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) que fue creada en el 2012 y su sede está ubicada en Tacuarembó, un departamento ubicado al norte del país, a 400 km de la capital. Es una propuesta de educación superior de enfoque tecnológico vinculada al desarrollo productivo y la promoción del desarrollo social y cultural. Su organismo rector está integrado por docentes, estudiantes, egresados, funcionarios y empresarios.

La autonomía de los entes e instituciones, en el marco jurídico-administrativo nacional, se compone por tres dimensiones: administrativa, financiera y técnica. La administrativa refiere a la posibilidad jurídica de nombrar sus autoridades sin la

participación de ningún organismo político del estado. En este aspecto, la Universidad de la República es el único ente autónomo que goza de este nivel de autonomía de forma plena. La financiera está relacionada con la asignación de recursos y se señala que todos entes autónomos dependen de las partidas otorgadas a través de la Ley de Presupuesto Quinquenal para todos los organismos públicos del estado.

Con respecto a la autonomía técnica, se destaca que juega un papel central en el funcionamiento de los entes. Significa que tienen un campo específico de acción en cuanto a información, investigación y producción que se sustenta en la formación profesional de quienes participan en la toma de decisiones. Sobre este aspecto, en cada institución, se reconoce una organización jerárquica a la cual se accede por mecanismos de concurso interno, a excepción de los titulares del órgano máximo. Volvemos a la norma constitucional, para señalar el lugar que le asigna a la educación privada en el marco del principio de libertad de enseñanza.

“Artículo 68. Queda garantida la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee”.

A partir del artículo 68 de la Constitución se reconoce la existencia o creación de instituciones educativas privadas que ofrecen servicios educativos en todos los niveles. No obstante, cabe señalar que la primera universidad privada data de 1985 y los primeros cursos privados de formación docente comienzan en el año 2008. La mayoría de las instituciones privadas son habilitadas y se ajustan a reglamentaciones que establecen obligaciones con relación a la duración de los cursos, planes y programas, año lectivo, documentación oficial, forma de acreditación de los aprendizajes, personal docente, etc. También existen centros educativos autorizados que responden a lo establecido en el ya explicitado artículo 68 de la Constitución.

No obstante, es pertinente explicitar que la matrícula educativa en todos los niveles evidencia una concentración de los estudiantes en el ámbito público (tabla 1.1).

Esta reciente información confirma que, a pesar de las críticas que se hacen a las instituciones públicas, las decisiones de la sociedad continúan dando cuenta de su confianza en ellas. Esto no significa que desaparezcan las discrepancias y exigencias sobre aquellos asuntos que preocupan como sociedad, aunque da cuenta de la dimensión pública de la educación. Al respecto, la sociedad contemporánea se enfrenta a un creciente individualismo, sobre el cual nos advierte Lypovsky (2000: 22).

“Si el proceso de personalización es inseparable de una esterilización silenciosa del espacio público y del lenguaje, de una seducción irreal a la manera de

las voces aterciopeladas de las azafatas de los aeropuertos, es asimismo inseparable de una animación rítmica de la vida privada”.

*Tabla 1.1. Alumnos matriculados en instituciones públicas y privadas uruguayas.*

<i>Matrícula 2016</i>	<i>Educación pública</i>		<i>Educación privada</i>		<i>Total</i>
Primera infancia y Educación inicial	85130	74%	29911	26%	115041
Educación primaria	246239	82%	53526	18%	299765
Educación media básica	122764	83%	25722	17%	148486
Educación media tecnológica	32250	100%	s/d	-	32250
Educación media superior	103751	86%	16774	14%	120525
Educación tecnológica superior	45180	100%	s/d	-	45180
Formación docente	24369	100%	s/d	-	24369
Educación universitaria	142569	84%	27484	16%	170053

Fuente: INEEd (2016).

Este triple condicionamiento hace de la seducción una representación ilusoria de oposición entre lo real y lo aparente que lleva a la transformación de lo real y del propio individuo. Este proceso significa la destrucción de lo social y la reificación del aislamiento (Laclau, 1993), lo que se impone a través del hedonismo, la información y la responsabilización del sujeto.

Por tanto, es urgente reivindicar, como afirman Apple (1986), Arendt (1996), Cullen (1997) y Carli (2009), entre otros, que lo público es el escenario en el cual se disputa la defensa del bien común. Es el lugar donde las relaciones de poder se constituyen y pugnan por la hegemonía. Entonces, una sociedad democrática necesita defender la educación como derecho del pueblo y lo público como construcción humana. En este sentido, se pueden distinguir tres escenarios de construcción de lo público: lo común en el marco de una sociedad de derechos, lo común frente a la singularidad de lo humano, y lo común desde el reconocimiento de lo multiétnico y multicultural.

De aquí, la importancia de una educación reflexiva y dialógica que contribuya a superar la desigualdad y el individualismo orientándose hacia lo colectivo y lo solidario. En este escenario de incertidumbre el educador tiene una responsabilidad ética fundamental. Así lo plantea, en su discurso en el Palacio legislativo (sede del

Poder legislativo en Uruguay) en la apertura del denominado “Debate educativo”, el Dr. Luis Yarzabal, presidente del CODICEN de la ANEP en el año 2006:

“Evidentemente, hoy no sabemos qué perfil deberá tener el educador del primer cuarto del siglo. (...) Debemos formarlos con capacidad crítica y prospectiva, porque tendrán que dilucidar dilemas cruciales, encarar desafíos que no imaginamos hoy y navegar permanentemente en la incertidumbre que genera un mundo en cambio constante. Un educador que sabe indagar la realidad presente y convertirla en contenidos orientadores de sus enseñanzas sabrá reubicarse permanentemente, interpretar la dinámica de los acontecimientos, ayudar a los alumnos y ayudarse a sí mismo a crecer en su historia concreta, aprendiendo a ser, asumiendo su identidad (...)”.

Este posicionamiento político reconoce y reclama una educación que empodere a los hombres en una sociedad que los considere sujetos históricos, productores de cambios y creadores de una realidad social que garantice una mayor justicia social. Es decir, una educación democrática orientada a aumentar la participación de la población en la construcción colectiva y permanente del espacio público.

### **1.3. Una mirada retrospectiva. ¿vigencia, decadencia o renovación?**

Como se viene argumentando, la configuración del escenario público del presente es un complejo proceso, que exige reconocer el pasado como una especie de genealogía, que permite el entendimiento de algunas lógicas históricas en las cuales es posible desentrañar vigencias y obsolescencias. Para ello, se realiza un breve recorrido por pensamientos, decisiones y acciones acerca de la educación en nuestro país.

La educación en el Uruguay se organiza como sistema educativo en el último cuarto del siglo XIX en torno a un proyecto político-cultural cuyos principios e ideales lo distinguen hasta el presente. Cabe señalar que ese período está inmerso en un convulsivo escenario político vinculado al proceso de modernización que instala un modelo capitalista en base a la propiedad de la tierra y genera enfrentamientos entre campo y ciudad, entre caudillos y doctores.

En este entretejido, la realidad nacional avanza en el proceso de secularización y en la lucha por la creación de nuevos espacios de organización política, social y económica. Así se configura un espacio público entre dos modelos mono-culturales. Por un lado, el universo religioso de carácter confesional y por otro, el escenario político, asociado a la razón instrumental del conocimiento científico. Ambos exigen cambios en la sociedad, la cultura y la educación que se encuentran fuertemente relacionados entre sí.

La reforma varelana de 1877, el eje ideológico de la organización del sistema educativo uruguayo, está enmarcado en polémicas y debates entre espiritualistas y positivistas que dan cuenta de una época de fuertes conflictos entre la Iglesia y el Estado. En el plano educativo, encuentran una salida negociada a través de los principios de libertad de enseñanza y laicidad en un momento en el que el país se orienta a la consolidación del Estado Nación. El joven educador, periodista y político uruguayo José Pedro Varela y otros intelectuales de la época son quienes protagonizan debates y difunden sus ideas acerca de los beneficios individuales y sociales de la educación del pueblo en esa coyuntura histórica.

En este escenario, se delimita la orientación de la educación y la construcción de la mentalidad ciudadana de la sociedad uruguaya, al margen de la educación universitaria. Según el filósofo e investigador uruguayo Arturo Ardao (1971), el proyecto educativo moderno se estructura a partir de dos corrientes de pensamiento: la educación científica y la educación popular.

“La (...) educación científica, lo era en un doble sentido, en cuanto educación por la ciencia y en cuanto ciencia de la educación. (...) La educación debía ser científica, ante todo porque debía transmitir en los niveles correspondientes el saber acumulado por la ciencia; y después, porque debía ella misma conducirse científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto y ejerciéndose de acuerdo con métodos también científicos. (...) Para el movimiento clásico de la educación popular nunca se trató, es cierto, de la alfabetización, de la ilustración por la ilustración. Se trataba ya de la emancipación de los espíritus por la doble vía de la exclusión de la enseñanza dogmática y la inclusión de la enseñanza democrática. Pero ahora se trataba de algo más, de la modelación de esos mismos espíritus conforma a la disciplina y el método de la ciencia positiva” (Ardao, 1971: 126).

Este pensamiento pedagógico es el fundamento principal del proceso de escolarización sustentado en la idea de la educación del pueblo como base de una sociedad republicana. No obstante, la educación, considerada social y políticamente responsabilidad del Estado, se conforma en dos redes de funcionamiento, uno público y otro privado, con la finalidad de nuclear en las aulas a niños y jóvenes de todas las condiciones sociales y culturales.

“Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república, sólo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar. (...) La escuela es la base de la república; la



educación, la condición indispensable de la ciudadanía” (Varela, 1964 a, Tomo I: 71-72).

Las obras pedagógicas de Varela (1964 a y b), publicadas por primera vez en 1874 y 1876, son referentes que ofrecen un conjunto de perspectivas en las que se distinguen no solamente ideas pedagógicas sino también ideas filosóficas, religiosas y sociales en relación a la educación y la vida democrática de la sociedad. Por tanto, cabe destacar que, aunque su pensamiento ha sido vinculado especialmente a la enseñanza primaria, no se puede desvincular del conjunto de su concepción educacional, que abarca también la enseñanza secundaria, universitaria y la formación de maestros.

En una de sus obras, *La legislación Escolar* (Varela, 1964 b, Tomo II) incluye en su tercera parte un Proyecto de Ley de Educación Común que provoca enfrentamientos en los círculos académicos y reacciones en el campo político. De ahí que entre luces y sombras del escenario político de la dictadura militar de la época, se aprueba el Decreto-Ley de 1877 que organiza el sistema educativo tomando gran parte del proyecto vareliano. El decreto aprobado se ocupa especialmente de la enseñanza primaria e incluye la creación de una Escuela Normal gratuita en Montevideo para la formación de maestros.

Como afirma la pedagoga uruguaya Marta Demarchi (1996), la formación de maestros en Uruguay tiene un referente fundante en el pensamiento vareliano. “Efectivamente, no es posible organizar buenas escuelas sin buenos maestros, ni es posible tener buenos maestros sin escuelas normales” (Varela, 1964 a, Tomo II: 157). La propuesta vareliana reconoce y valora la experiencia de países europeos y americanos acerca de la necesidad de una preparación previa para ejercer el magisterio, al igual que el desempeño de otras profesiones.

El autor refiere a la formación para enseñar de la siguiente forma: “El estudio de la materia con el objeto de aplicarla al uso práctico, no es siempre, sin embargo, lo mismo que estudiarla con el objeto de enseñarla. Los procedimientos son a menudo completamente diferentes” (Varela, 1964 a, Tomo II: 160). Es así como la formación de maestros en Uruguay se organiza en escuelas normales en forma simultánea, y estrechamente vinculada, a la escuela primaria.

Argumenta Varela (1964) que la práctica de enseñanza se constituye en la tarea específica de la profesión de maestro y necesita de una formación para adquirir la ciencia y el arte de enseñar. La primera escuela normal comienza a funcionar en 1882 como Internado Normal para Señoritas y en 1891, se inaugura el Internado Normal de Varones.

“Ciertamente es que el arte de enseñar no es una ciencia, y que no puede ser aprendido, sin práctica, por simples estudios teóricos. La escuela modelo es el lugar a propósito para la adquisición de ese arte, con práctica actual; pero, como todas

las artes racionales, se apoya en principios científicos. La instrucción teórica de esta materia debe limitarse principalmente, pues, al desarrollo de los principios en que se basa: mientras que la aplicación de estos principios debe ilustrarse, y adquirirse el arte de enseñar, instruyendo en la escuela modelo, al cuidado de los profesores y bajo su dirección y observaciones” (Varela, 1964 a, Tomo II: 168).

Se instala así un circuito cerrado de relación entre la formación en los Institutos Normales y las Escuelas de aplicación o de práctica de educación primaria. Esta concepción de la formación teórico-práctica de los maestros es retomada y profundizada por el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira, siendo vocal de la Dirección General de Instrucción Primaria (organismo que dirigía la educación primaria y magisterial). El Dr. Vaz Ferreira comienza, en 1907, un ciclo de conferencias pedagógicas para maestros con el propósito de desarrollar un modelo de docencia que, además de la reflexión y la discusión permanentes, incluyera un espacio de práctica en el cual se realizara observación, experimentación y reflexión.

Se reconocen dos aportes relevantes en estas conferencias. Por un lado, la concepción de formación en la práctica real de la escuela, que se mantiene vigente en el modelo actual de formación profesional docente. Por otro, la importancia del perfeccionamiento de los maestros. Es lo que hoy conocemos como formación permanente o formación de posgrado, entendido como un escenario de reflexión sistemática, rigurosa y colectiva sobre cuestiones de la práctica educativa.

En su centenaria existencia, la formación magisterial atraviesa diferentes planes de estudio y todos incluyen la formación en el escenario escolar. Esta formación, a mediados del siglo XX, promueve la emergencia de diversos movimientos pedagógicos, algunos vinculados a la educación rural y otros a la formación magisterial. Debates, publicaciones, foros y discusiones involucran a los maestros y también a una parte de la sociedad. En el marco de esta participación se elaboraron el programa para escuelas rurales (1949), el de formación de maestros (1955) y el de escuelas urbanas (1957).

En ese período, el debate sobre la formación magisterial se enfrenta a dos opciones. Una, es continuar en los institutos normales y la otra, pasar a una facultad de educación en la universidad. Ambas propuestas convocan adhesiones y oposiciones, y no se llega a acordar la transformación institucional. Sin embargo, el nuevo plan incluye etapas de perfeccionamiento, lo que da lugar a la creación del Instituto Magisterial Superior (IMS). Este instituto inicia sus cursos en 1962 incluyendo un tiempo pedagógico en la práctica escolar, así como también estudios e investigaciones relacionadas con la enseñanza (Demarchi, 1996).

Su actividad se interrumpe en 1973, por decisión de representantes de la dictadura militar de la época. Años después, se reinician algunos cursos con una orientación ideológica diferente a la que le diera origen, manteniéndose hasta los años 90, cuando las autoridades del momento resuelven su cierre definitivo. Como se ha

explicitado, la formación docente mantiene hasta la actualidad su nivel terciario no universitario.

La Universidad de la República (UdelaR), creada en 1849, se inicia con los estudios de Jurisprudencia, hoy Facultad de Derecho. A partir de 1875 comienzan a crearse otros estudios que se transformarían en facultades (Medicina, Ingeniería, Arquitectura, Economía, Veterinaria, Agronomía) bajo la influencia del positivismo que introduce la racionalidad científica en sus estudios. Más de medio siglo después, con la aprobación de la Ley Orgánica de 1958, se concreta la estructura cogobernada y la autonomía actuales. Los cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades, se iniciaron en el año 1977 y estuvieron orientados a la investigación. Fue en el Plan de estudios de 1991 que se crea la Unidad Opción docencia (UNOD), con el cometido de formación para la docencia universitaria.

En términos generales, las líneas de acción política del estado mantienen su vigencia en base a los ya mencionados principios generales. La educación democrática como práctica reflexiva se sustenta en la libertad de pensamiento y libertad de expresión. No obstante, después de la segunda guerra mundial, este proyecto se enfrenta, en Uruguay y otros países de América Latina, a grandes cuestionamientos. Frente a ellos, se organizan discursos sociopolíticos de rechazo al enfoque economicista que intenta imponer una racionalidad instrumental de la existencia humana (Popkewitz, 1994; Rebellato, 2008; Pulido, 2009) para defender la tradición humanista y democrática de las épocas anteriores.

Como plantean los autores citados, el proyecto global de corte instrumental pretende justificarse apela a la complejidad cada vez mayor de las transformaciones tecnológicas, industriales y sociales para debilitar la consistencia epistemológica del campo educativo. Es un discurso que evade la confrontación ideológica y defiende criterios de objetividad y neutralidad para definir los fines en función de las demandas del mercado. De ello deriva la deshumanización de las prácticas centradas en un mundo desbocado (Giddens, 2007), de ganadores y perdedores, que lleva a una desigualdad cada vez más profunda.

Según Arendt (1996), la circulación de estos discursos en la esfera pública oculta el propósito de instalar y extender la desesperanza sobre la educación y la cultura, a través de la llamada crisis de la educación. Se impone en forma encubierta la imagen del mercado en la representación social y localizan la crisis en el sistema educativo. De esta manera, hacen responsable a las instituciones educativas de no cumplir el mandato fundacional y excluyen la responsabilidad de otros agentes sociales entre los cuales se encuentra el propio estado.

En medio de este conflictivo y contradictorio escenario, a partir de 2005 y hasta el presente, la sociedad uruguaya define un giro a la izquierda en el gobierno nacional. El enfoque ideológico elegido por el pueblo intenta recorridos propios y

diferentes a los que se venían haciendo para enfrentar las políticas globales que impactan en la región. En este trabajo, se hace referencia a la educación, sin desconocer que la orientación política abarca todas las esferas de la vida de la sociedad. Destacamos, por ejemplo, que en los primeros años de gobierno se convoca un debate educativo abierto a diferentes sectores de la sociedad logrando una altísima participación. Las ideas, propuestas y proyectos fortalecen el diálogo social como lugar de debate, de discusión, de práctica democrática con el propósito de consolidar la educación como derecho humano fundamental.

El debate educativo deriva en dos procesos político-culturales diferentes. Uno, es el que conduce a la aprobación de la Ley General de Educación N° 18437 en el año 2008. Pero en el recorrido ministerial y parlamentario se recogen, solamente, algunas de las resoluciones aprobadas en el Primer Congreso de Educación (diciembre de 2006) con el que se cierra el debate nacional sobre la educación. Es por ello que este recorrido no logra colmar las expectativas anunciadas en la plataforma ideológica del gobierno que lo convocara. El maestro Miguel Soler (2010), integrante de la Comisión organizadora del Debate educativo (CODE), expresa su desilusión al reconocer que:

“El país acababa de experimentar la conmoción positiva de un debate nacional abierto y pasó a una fase de trabajo concentrada fundamentalmente en el equipo del MEC. La idea de abordar la tarea de manera participativa, representativa y consultiva fue dejada de lado” (ANEP, 2010: 302).

Señala que este desconocimiento, de la voz y el poder de la sociedad, evidencia una clara contradicción entre un discurso en el cual se declara la prioridad otorgada a la educación y la sistemática negativa a cualquier acercamiento y diálogo para que la futura ley cuente con el respaldo popular y profesional necesario.

El otro proceso emergente es un camino diferente, en el que se conquistan espacios de participación real en la elaboración de proyectos curriculares de orientación emancipadora. Se hace referencia a los nuevos planes de estudio de la ANEP, para la educación inicial y primaria, la enseñanza media básica y superior y la formación docente. Este proceso inédito en el país convocó la participación de docentes, egresados y estudiantes (estos últimos tuvieron participación a nivel de formación docente). Su intervención consciente y comprometida, sin exclusiones, fue el escenario en el que se concreta la elaboración y discusión teórica y práctica de los actuales planes y programas educativos.

Tal como plantean Popkewitz (1994), Rebellato (1999) y Pulido (2009), es fundamental tomar conciencia de estas realidades en las que se crean condiciones alternativas que hacen posible la transformación como acción contrahegemónica.

#### **1.4. La organización de la educación: entre autonomía y dependencia**

En el devenir del sistema educativo público y sus instituciones se entrecruzan movimientos que provocan reflexiones hacia adentro del sistema educativo, sobre su estructura y funcionamiento y, también, hacia afuera, en su relacionamiento con la sociedad. A partir de ellos, como afirma Cassasus (1996), se construyen alianzas que redefinen el lugar del Estado, las dimensiones de lo público y la cuestión curricular. Da cuenta de ello, el pensamiento pedagógico-político vareliano que, a fines del siglo XIX, fue pionero al argumentar acerca de la legitimidad y el ejercicio de poder del pueblo.

“El pueblo es, pues, en definitiva, el que organiza la educación pública, quien la extiende o la limita, y quien resuelve todo lo que a ella se refiere: el Estado contribuye con su parte de renta y fija ciertos límites más bien que a la acción, a la inacción de las localidades” (Varela, 1964 b Tomo II: 28).

De esta manera, se inicia en el país el debate entre la descentralización y la centralización de la educación. Se pone a prueba la voluntad de los poderes del estado para delegar la dirección de la educación en el pueblo o en algunos grupos que posean formación específica. Y se llega a una nueva cartografía de poder en la educación, que implica el debilitamiento de la hegemonía del estado y la distribución del poder en la sociedad.

“Así, pues, en todas partes hay ventajas y conveniencias positivas en hacer independiente de los otros ramos de la administración pública, la administración de la educación común, pero en la República Oriental, como en todo pueblo que en la misma situación política se encuentre, esa independencia es condición indispensable para tener éxito: sin ella la educación del pueblo seguirá el vaivén de las convulsiones políticas, y tendrá una existencia intermitente, débil y enfermiza” (Varela, 1964 b, Tomo II: 70).

La matriz ideológica de origen reconoce la especificidad de la educación lo que favorece la emergencia de movimientos de renovación pedagógica organizados por los docentes como agentes sociales activos. Estos docentes son autores de programas sociales y culturales alternativos tales como las misiones sociopedagógicas, las escuelas experimentales, el plan Estable, entre otras (Bralich, 1996). Así se conquistan espacios de autonomía y se evidencian formas creativas de pensar y hacer docencia.

En efecto, estas prácticas de participación democrática, como argumenta Cullen (1999), implican una interacción dialógica de los sujetos de la educación y otros sujetos sociales, favorecen un pensamiento crítico y promueven el cuidado del otro

como solidaridad social. De ahí que se inicia una búsqueda con el propósito de trascender el lugar de espectadores pasivos de los alumnos, de la comunidad y fundamentalmente de los docentes y de esa manera, contribuir a su participación como espectadores emancipados (Rancière, 2010).

Por cierto, son movimientos de resistencia minoritarios, con escasa o nula comunicación entre sí y de duración variable. Es necesario considerar también, que, en algunas situaciones, estos movimientos pedagógicos están acompañados de movimientos sociales, sindicales y políticos cuyas luchas permiten que las instituciones de enseñanza alcancen algún grado de autonomía.

“La FUM (Federación Uruguaya del Magisterio) afirmaba: Hay infinidad de soluciones que han propuesto los maestros para cantidad de problemas que inciden diariamente en la labor y no se han tenido en cuenta. Los maestros deberán ser más escuchados” (Demarchi, 1996: 40).

Sin embargo, no logran sostenerse por falta de recursos, cuestionamiento desde las jerarquías del sistema, agotamiento de los sujetos participantes frente a las exigencias de explicación y prueba de buenos resultados o desconfianza de otros docentes, etc. Y así, el siglo XX los ve desvanecerse hasta desaparecer.

A manera de rememoración, en el Uruguay de los años 60 y 70 las acciones del poder hegemónico se proponen controlar y coartar las acciones emancipatorias de los docentes. Por vía parlamentaria, se aprueba una ley de educación que concentra el poder en un solo ente autónomo los tres existentes. Simultáneamente, se instituye un sistema de control de la práctica profesional desde la supervisión (directores e inspectores) del trabajo cotidiano.

El poder se polariza y profundiza su intervención en la dictadura militar (1973-1985), se destituyen las autoridades nombradas en el marco de la ley y se nombran otras de su confianza. A continuación, se llevan a cabo destituciones de docentes y se suma el desconocimiento de la autoridad pedagógica que afecta a quienes se les permite seguir ejerciendo la docencia.

“El maestro fue visualizado como un funcionario público y no como un profesional capaz de producir conocimientos y de generar sus pautas de regulación. La ingeniería de la pedagogía tecnicista (R. M. Gagné, Zaki Dib, M. McKenzie, M.C. Chadwick, etc.) lo transformó en ejecutor de actividades previamente seleccionadas para el logro de conductas definidas en los objetivos” (Demarchi, 1996: 52).

Ubicados en los ‘negros años dictatoriales’, es preciso señalar que las conquistas de autonomía que llevaron a ese proceso progresivo de descentralización de los servicios educativos generan reacciones de los centros de poder, que ven en riesgo

su proyecto socio-político hegemónico y por ello se organizan rápidamente utilizando mecanismos de represión y control. Como argumenta Eric Fromm (2005), se utilizan dispositivos ocultos muy sutiles que apelan al miedo a la libertad, generado por estados de alienación que afectan a los individuos en la sociedad moderna.

Esto deriva en que los grupos sociales se acomodan al orden instituido para no enfrentar esos miedos. Por un lado, es el miedo a perder lo conocido, lo que da seguridad y por otro, significa no tener que dar cuenta de lo que se hace, es decir, no se necesita explicar lo que se hace ni por qué se hace. A pesar del aislamiento y la fragmentación que provocan, estos controles no logran detener los movimientos de renovación que siguen construyendo la educación del pueblo.

Se continúan conformando micro-grupos que luchan desde el anonimato, no siempre con conciencia de los efectos de su práctica, pero, sí dispuestos a tomar la palabra en cualquier situación de ruptura posible. Estos agrupamientos educativos, relativamente espontáneos, comparten con otros movimientos sociales su rechazo de las desigualdades e injusticias sociales anunciando otras posibilidades para la vida humana. Según aporta Alencar Pinto (2013), la música podría ser una nueva estética de la resistencia, asociada a ciertas formas de discurso público oculto, lo que constituyen aspectos inherentes al Canto Popular. Un ejemplo es la letra de canciones como “A redoblar” de M. Ubal y R. Olivera.

“Volverá la alegría a enredarse con tu voz  
a medirse en tus manos y a apoyarse en tu sudor.  
Borrará duras muecas pintadas  
sobre un frágil cartón de silencio  
y en aliento de murga saldrá.”

Así lo reconoce también el Portal Uruguay Educa (ANEP), señalando que es una canción que rápidamente se convirtió en la canción de protesta, durante el período de dictadura militar en este país, que invita a redoblar la esperanza utilizando una serie de metáforas sobre de la vuelta a la democracia.

Otros ejemplos son el teatro militante que desarrollan instituciones como “El Galón” y el “Teatro Circular”, que se apropiaron de los métodos y algunas obras de Bertolt Brecht (Scaraffuni, 2016) y la murga que, como argumenta Scherzer (1987: 2) “Es pensar la construcción de la subjetividad a partir de un fenómeno masivo de la cultura como es el Carnaval, concretamente la murga (...)”.

Cabe nombrar también a Alfredo Zitarrosa quien, en la música y letra de “Adagio a mi país”, denuncia la realidad social y política del país. Y a otros relevantes representantes de la cultura nacional y regional, movidos por un interés superior de defender los derechos, entre ellos, el derecho a la educación y la cultura de la infancia y adolescencia como Los Olimareños, Daniel Viglietti, Mario Benedetti,

Washington Carrasco y Cristina Fernández, Laura Canoura o Canciones para no dormir la siesta, entre muchos más.

Como afirma Batjin (1991), en la comunidad coexisten diferentes voces sociales que implican diferentes posturas y representaciones ante el pasado, el presente y el futuro. Por consiguiente, los movimientos de resistencia que convocan docentes, agentes culturales y otros grupos sociales, se ven obligados a replegarse para mantener su existencia. Sus prácticas se convierten en acciones silenciosas que apelan al pensamiento reflexivo, promueven la cultura general del pueblo uruguayo y la cultura profesional de los docentes.

De esta manera, son núcleos fermentales de transformación que emergen en escenarios de gran conflictividad, se organizan en la praxis como formas de resistencia y posibilidad. Son voces de autoría que circulan en forma disimulada para evitar la censura, aunque son asumidas, consciente o inconscientemente, para enfrentar el discurso hegemónico. De esa manera, resisten la clausura de la interacción y el diálogo social porque tienen conciencia que ese discurso, generalmente, responde a intereses y modelos ajenos a la realidad particular del país. Estas voces de resistencia se convierten en tendencias que conquistan reconocimiento en el campo educativo y conforman espacios de autonomía en medio de las turbulencias de la sociedad.

Son movimientos que luchan por hacerse conocer y tienen la apariencia de un iceberg cuya parte visible es pequeña en relación con la sumergida, no obstante, la que está oculta es la que les da estabilidad y solidez. Es así que el discurso histórico-político nacional pos-dictatorial incluye ideas de un pensamiento de transformación. Los dirigentes políticos anuncian disposición para repensar la educación escuchando la voz de los docentes y las instituciones, reconociéndolos como agentes creadores de prácticas educativas en contextos reales. No obstante, advierten el riesgo de perder el poder sobre la educación y, por eso, mantienen algunos mecanismos de control y vigilancia que constituyen obstáculos al pensamiento pedagógico autónomo.

Las luchas históricas por la autonomía no se agotan en el período dictatorial, ya que siempre existen conquistas pendientes. En este sentido, la formación docente se asume como un lugar ideológico clave para el futuro posible de todo proyecto educativo autónomo. En este contexto de contradicciones y conflictos, el discurso dominante marca su presencia a través de su oposición a la creación de una universidad autónoma y cogobernada de educación (actualmente, el parlamento estudia el tercer proyecto de ley orgánica de esa universidad).

Estas mismas razones, llevan a mantener el modelo de capacitación que restringe la autonomía y descalifica la profesión a través del control del pensamiento y la imaginación de los docentes. Estos cursos preparan para aplicar dispositivos instruccionales cada vez más predeterminados, que también invaden y violentan la



imaginación y la capacidad reflexiva de los estudiantes. Son programas de capacitación que denuncian que la formación docente de grado no prepara a los docentes para resolver las problemáticas sociales, culturales e institucionales contemporáneas.

También impulsan reformas educativas neoconservadoras ocultas, asociadas a la lógica instrumental impuesta desde las últimas décadas de siglo XX. Organismos paraestatales creados en la década de los años 90, como MECAEP (Mejoramiento de la Capacitación de la Educación Primaria) financiados por organismos internacionales como el Banco Mundial, se mantienen y siguen condicionando la acción de las instituciones. Además, afianzan las relaciones jerárquicas de dominación/su-misión dentro del sistema educativo.

A esta dependencia, se suman los obstáculos generados por partidas presupuestales insuficientes, especialmente las que se asignan para investigación, producción de conocimiento y extensión, que no son los que las instituciones proyectan, ni se destinan al trabajo de los docentes. Por el contrario, los recursos son utilizados para financiar a grupos de expertos que elaboran bases curriculares reduccionistas, producen materiales didácticos y desarrollan cursos de capacitación que, desde hace tiempo funcionan y no concretan los cambios que se esperan en la práctica.

Estas políticas tecnocráticas globales tienden a la deshumanización y relegan a los docentes a ejecutores pasivos y acríticos. Se excluye su participación en el debate sobre el conocimiento, los modos de enseñar, las capacidades de los estudiantes, los ideales de hombre y sociedad para orientar la civilización actual y futura. Tal como lo explicita Giroux (2012):

“Sujeto a lo que podría etiquetarse como una forma de pedagogía “desnuda” o despojada, se aleja a los docentes de los procesos de deliberación y reflexión y se los reduce a implementar pedagogías inflexibles de tiempo comprometido que violentan significativamente a los estudiantes. Tras la cortina de humo retórica que justifica a este tipo de práctica pedagógica existe una separación entre la concepción y la ejecución, originalmente diseñada por “burócratas” y “expertos” de fundaciones mayormente conservadoras” (Giroux, 2012: 36-37).

De esta manera, se pone en juego una forma regresiva de comprender la función docente, se impone o convence que no piensen ni se piensen como agentes sociales. La desprofesionalización niega la autonomía y distorsiona los fines que se propone a través del lenguaje de la eficiencia y la eficacia, que toma del sistema económico, para nombrar lo educativo y confina la voz del maestro al silencio y la invisibilidad. Es decir, desdibuja los fines que han sido el referente epistemológico fundamental de la práctica educativa democrática.

En consecuencia, el discurso hegemónico atraviesa y se interioriza en la subjetividad de los sujetos sociales y domina los modos de decir, de pensar y de actuar

a través de una reproducción sociocultural enmascarada que, en algunos casos consigue una adhesión acrítica que en gran medida responde a la verticalidad del sistema. Un ejemplo de ello, en la educación primaria de Uruguay, es el Documento Base de Análisis Curricular (2015). Se argumenta que son lineamientos educativos que recogen las intenciones formativas del país, sin embargo, toman como referencia las pruebas del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), el Laboratorio Latinoamericano de Estudio de la Calidad Educativa (LLERCE) y las reformas curriculares de algunos países americanos y europeos.

Frente a estas políticas curriculares recientes, a partir de la reflexión colectiva, los maestros develan otras intencionalidades, las denuncian y oponen resistencia defendiendo el uso del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008). Denuncian, también, que los perfiles de egreso para 3ro y 6to año, que dicen responder a la intención de asegurar la igualdad de oportunidades, abordar la inclusión, responder a las trayectorias personales con el propósito de derribar la exclusión educativa, no explican el reduccionismo cultural que representan.

Sobre el tema, el informe realizado por una comisión de maestros delegados en la XXVII Asamblea Nacional Técnico Docente (ATD) del CEIP en setiembre de 2017, explicita:

“Plantea siete principios fundacionales: a. ‘centralidad en el estudiante’, cuando en realidad se centra en los resultados a través de los perfiles de egreso y no en los procesos individuales. b. Habla de ‘trayectorias educativas’, sin embargo, estandariza logros que se esperan del estudiante, coincidentes con cortes evaluativos elaborados por técnicos extranjeros que no respetan las ‘trayectorias educativas’ (...) c. ‘Territorialidad’, pero parte de modelos foráneos. d. ‘Educación de calidad’, haciendo hincapié en un concepto mercantil que considera la educación como un producto en términos de oferta y demanda, en el mismo sentido usa términos como “acumulación”. e. ‘inclusión’ pero al fijarse un perfil de egreso, no sabemos qué sucederá con los niños que no lo logran (...) f. ‘itinerarios escolares’ cuando se desconoce totalmente la diversidad de aula. g. ‘participación’ mientras se presenta un marco curricular en el cual los maestros no tienen incidencia” (XXVII ATD Nacional, 2017: 74).

En el mismo documento, la ATD Nacional (2017), como organismo asesor del Consejo de Educación Inicial y Primaria, además de enumerar un conjunto de preocupaciones, rechaza enfáticamente el documento base y la forma de implementación. Los delegados nacionales fundamentan esta resolución al considerar que: a) constituye una reforma curricular encubierta que ataca el programa escolar vigente elaborado con la participación de los docentes, b) sustituye el paradigma crítico emancipatorio que sustenta el mencionado programa por una lógica eficientista y c) conforma un doble ataque a la educación que implica por un lado, restringir el

aprendizaje escolar a un adiestramiento en competencias y por otro, avasallar la profesionalidad docente negando su autonomía y autoridad pedagógica.

En suma, estamos ante políticas colonizadoras que buscan instalar hegemonías centralizadoras para controlar y censurar el pensamiento reflexivo de los colectivos docentes. Esas hegemonías, inicialmente, estuvieron vinculadas a la acción del estado, posteriormente, a sectores dominantes de la sociedad y más recientemente, al poder del mercado mundial. No obstante, en todos los tiempos, esta arbitrariedad cultural provoca dos efectos contrapuestos. Por un lado, produce la esperada adhesión y obediencia. Pero por otro, genera formas de resistencia que se convierten en iniciativas docentes creadoras de prácticas contrahegemónicas, como se ilustra anteriormente.

Actualmente, estas iniciativas recuperan las reivindicaciones históricas y ponen nuevamente en debate la creación de una universidad autónoma y cogobernada como eje institucional para concretar la necesaria transformación de las instituciones de formación docente existentes.

### **1.5. El presente: continuidades y transformaciones de la formación docente en Uruguay**

La formación docente de grado y posgrado se encuentra en una encrucijada difícil de superar. Ha conquistado un mayor grado de autonomía como consejo desconcentrado (CFE) de la ANEP, aunque su plural representación no significa una plena autonomía técnica.

No obstante, la transformación histórica es relevante. Los comienzos de la formación de maestros datan de los cursos organizados por el Ministerio de Instrucción Pública y, posteriormente, el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Aporta Demarchi (1996) que este consejo, creado en 1918 como un organismo autónomo, tenía dos funciones: asegurar la escolarización obligatoria de los niños y garantizar la formación del maestro como agente social. Se le asignaba al Inspector Técnico, de este consejo, el cometido de orientar la formación magisterial para asegurar la unidad de la enseñanza normal en sus fases teórica y práctica. Además de la formación de grado, este consejo se ocupaba del perfeccionamiento de los docentes. Para ello, organizaban conferencias pedagógicas, publicaciones, seminarios, memorias institucionales, entre otras actividades académicas.

Simultáneamente, en el pensamiento pedagógico nacional surgieron otras iniciativas para la formación docente. Las más relevantes fueron los proyectos de creación de la Facultad de Pedagogía que propuestos por la maestra Enriqueta Comte y Riqué en 1918 y 1929. Estos proyectos incluían la formación de maestros para pri-

maria y profesores para secundaria. La autora, argumentaba que los institutos normales debían organizarse como facultades y las escuelas de aplicación o de práctica como centros de observación, experimentación y reflexión para los estudiantes magisteriales. Sin embargo, estos proyectos fracasaron en la etapa parlamentaria y el funcionamiento de los institutos normales continúa sin cambios hasta el presente.

Años después, en respuesta a iniciativas de la sociedad civil se crearon centros de formación de maestros en otros departamentos que se suman a los de Montevideo, la capital y, en 1951 comenzó a funcionar el primer centro de formación de profesores para la enseñanza secundaria: Instituto de Profesores Artigas (IPA). Las demandas del magisterio no se detienen ante los obstáculos institucionales y a mediados del siglo XX, se desarrolló un fuerte movimiento en reclamo de cursos de especialización y perfeccionamiento.

Estas acciones derivaron en la creación en 1962 del Instituto Magisterial Superior (IMS) siendo el primer centro de cursos de posgrado. Se ofrecían cursos de especialización en clases “jardinera” (educación infantil) y clases especiales, así como también la formación para ejercer funciones de dirección, inspección, profesores de ciencias de la educación y la realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza. No obstante, la formación docente mantiene una vinculación endogámica por su fuerte relación con el escenario socio-profesional (los consejos de enseñanza primaria y enseñanza secundaria). Para Demarchi (1996), por un lado, tiene su pertinencia en cuanto escenario de recontextualización que favorece pensar relaciones entre la teoría y la práctica y, por otro, obstaculiza la construcción de una identidad de la profesión, más allá de los niveles educativos en los que se desarrolla el ejercicio profesional. Por su parte, la formación universitaria concentró sus esfuerzos en la investigación y reflexión teórica sin considerar la formación para la docencia durante décadas.

La formación docente también ve afectada su institucionalidad y autonomía en los años 70 del siglo XX. En el marco de la gran conflictividad política, previa a la última dictadura militar en el país, se aprueba la Ley de Educación N° 14101 (1972) con la oposición de los sectores docentes y gran parte de los sectores sociales. Las grandes discrepancias refieren a la concentración de poder con la creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE) que restringe la autonomía conquistada por los consejos de enseñanza primaria, secundaria y la Universidad del Trabajo.

En la misma norma legislativa se crea el Instituto Nacional de Docencia (INADO) que concentra la formación de maestros y profesores, desvinculándola de sus referentes socio-profesionales. En 1977, dentro del período dictatorial, se pone en funcionamiento un plan de estudios que reduce la formación a tres años, elimina contenidos y campos de conocimiento, modifica las condiciones y organización de la práctica docente, además de remover sus fundamentos pedagógicos y

filosóficos (Demarchi, 1996). Se instala una política educativa de enfoque tecnocrático que transforma la formación en capacitación.

De acuerdo a la argumentación que aporta Kemmis (1993), estos cambios se relacionan con una nueva forma de pensar la teoría educativa. La nueva tendencia responde, por un lado, a las exigencias de la educación de masas y por otro, a las necesidades de mano de obra calificada para el mercado.

“El advenimiento de la educación de masas está relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna. La educación de masas impuso nuevas exigencias: no era suficiente con educar a un grupo selecto religioso, político o económico, o, incluso, extender la educación hasta la clase media burguesa, sino que se trataba de proporcionar al menos una educación elemental para todos” (Kemmis, 1993: 48).

Desde esta perspectiva, las discusiones de la teoría de la educación pierden su contenido ético, intelectual y político. Se convierte en una elaboración a-histórica que acepta la estructura cultural como estática, definida y regulada para garantizar una educación común a todos. La ideología de la enseñanza obligatoria se fundamenta en dos pilares: el individuo y la nación. La sociedad humana regida por la visión del Orden Natural, es fijista, intemporal, inmutable y a-histórica. El conocimiento es un proceso acumulativo en el que las áreas no se interrelacionan y su adquisición se basa en la recepción y repetición. (Campodónico, 1991).

En efecto, se selecciona y organiza el contenido, se elabora un conjunto de experiencias y se desarrollan métodos que conforman el código curricular racional (Lundgren, 1997). De esta manera, se pone el énfasis en desarrollar una calificación específica asociada a la necesidad de clasificación. El avance de esta tecnología educativa se fundamenta en aportes de la psicología conductista determinando un cambio radical en los fines de la educación.

Se deja de lado, el potencial que la educación puede aportar al desarrollo humano porque se piensa desde una lógica eficientista. La educación integral y humanizadora, que caracteriza los períodos anteriores se sustituye por una concepción instrumental del conocimiento orientada a modificar conductas para ocupar un lugar en el mundo del trabajo. Es un modelo que continúa en las primeras décadas pos-dictadura y justifica la flexibilidad como disposición al cambio y la reprogramación.

A partir de este enfoque, las políticas educativas justifican las continuas reformas del sistema educativo que constituyen ajustes para responder a las nuevas exigencias del mundo globalizado. Son las políticas neoliberales de fines de siglo que se concentraban en el funcionamiento del sistema educativo (eficiencia y eficacia

de las instituciones educativas, rentabilidad del gasto público, etc.) y dejan de lado a los sujetos de la educación (estudiantes, docentes, familias) para convertirlos en destinatarios de un servicio. Asimismo, se mantienen excluidas algunas formas de conocimiento, especialmente las relativas al pensamiento reflexivo.

### **1.6. Contribuciones para otro porvenir de la profesión docente**

Sin desconocer el poder transnacional que sustenta este modelo educativo, en Uruguay se enfrenta a diversos obstáculos. Uno de ellos tiene que ver con el prestigio social de la educación pública, que fue creciendo desde la etapa fundacional. Otro lo plantean los colectivos docentes que resisten a su imposición y buscan formas para evadir los controles creando otras prácticas educativas. Un tercer obstáculo se encuentra en el movimiento estudiantil que, aunque está sometido a esta lógica, encuentra mecanismos para manifestar su oposición y plantear propuestas diversas de carácter artístico, periodístico, musical, deportivo y científico.

A pesar de estos obstáculos, la recuperación de la democracia en Uruguay (1985) no revierte los núcleos estructurales de este enfoque tecnocrático de las políticas de educación pública de los tiempos de la dictadura. Y no recupera el grado de autonomía institucional conquistado antes de la aprobación de la Ley de Educación del año 1972. Sin embargo, se vive un escenario de esperanza en el cual la sociedad recupera el poder de la palabra para expresar sus expectativas.

El entusiasmo popular contribuye y apoya la movilización de los colectivos docentes que no solo reclaman mejores condiciones de trabajo y la recuperación salarial, sino que se sienten autorizados a crear otras prácticas. Éstas, en su mayoría, no son prácticas aprendidas en su formación de grado, sino creaciones que realizan colectivamente en el ejercicio de la docencia. Algunos de ellos, son docentes que resistieron desde el anonimato de las aulas. Otros, son docentes reintegrados a sus cargos ganados por concurso, años después de la arbitraria destitución en el período dictatorial.

En la vida cotidiana de las instituciones educativas se vive una praxis colectiva que construye sus propias formas de entender la práctica profesional. En estos espacios democráticos se reconfigura la cultura institucional desde la diferencia, la contingencia y la particularidad. Se discuten maneras de resolver las dificultades, de relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico involucrando diversos actores a la luz de sentidos universales y socio-históricos particulares.

A nivel del sistema educativo continúa la vigilancia y el control de la tarea docente en su propia estructura verticalista y jerárquica. La Ley de Emergencia de la Educación N° 15739, aprobada en marzo de 1985, mantiene el funcionamiento de los dos entes autónomos existentes desde 1972. La UdelaR recupera la autonomía y el cogobierno que establece la Ley Orgánica de 1958 y la ANEP reorganiza

parcialmente su funcionamiento institucional, pero no amplía su restringida autonomía.

Esta organización política de la educación en entes autónomos implica que las acciones y decisiones del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) no son vinculantes para ninguno de ellos. El MEC tiene otros cometidos relativos a la promoción y coordinación de la educación, la ciencia y la cultura como lineamientos generales de política educativa y reconoce la especificidad de lo educativo como actividad profesional, social y pública.

Desde esta perspectiva, la autonomía se configura como una cuestión ideológica que reconoce la especificidad de una actividad social pública y, por tanto, se delega su funcionamiento en quienes se consideran idóneos. No obstante, es necesario reconocer las luchas y conquistas, las marchas y contramarchas, que han significado movimientos de centralización y descentralización de los servicios públicos y dan cuenta de las conflictivas relaciones entre los sectores educativos y los sectores políticos de la sociedad, lo que no significa necesariamente un aspecto negativo.

Por el contrario, como afirma Ferry (1987), sin un análisis de cuestiones educativas como la profesión docente, el lugar asignado a docentes y estudiantes, la autonomía y disciplina intelectual de la práctica educativa, las condiciones institucionales del trabajo educativo, las relaciones con el saber y el lugar de la cultura en la formación del hombre, entre otros, el futuro de la educación se mantiene en riesgo. Este planteo da sentido a las luchas continuas de los docentes por alcanzar otros niveles de participación en la educación y en 1989 consolidan una aspiración histórica con la creación de las Asambleas Técnico Docente (ATD).

Las ATD son organismos integrados por docentes electos por el orden con funciones de asesoramiento a los consejos, pero, sin intervención en la toma de decisiones. Esta forma de participación en el funcionamiento de las instituciones tiene alcance local, departamental y nacional. En ellas, la palabra de los docentes adquiere poder para decir y producir conocimiento acerca de la educación que, con años de retraso, comienza a ser escuchada. En este camino de acercamiento a formas de participación, el año 2005 marca un giro político con el reconocimiento e integración de un representante de la ATD Nacional en cada consejo desconcentrado de la ANEP.

La Ley de Educación N° 18437 (2008) legitima e institucionaliza esta incorporación a los consejos y la primera elección de representantes docentes se realiza en 2010. Ese mismo año se crea el Consejo de Formación en Educación (CFE), el que además del consejero docente incorpora un consejero en representación de los estudiantes, a lo que ya se ha hecho mención. Esta realidad institucional es una estructura de nivel terciario no universitario con una modalidad particular de cogobierno, que constituye una ampliación de su autonomía.

A esta reestructura del gobierno institucional en la formación docente se suma un nuevo plan de estudios elaborado, entre 2006 y 2008, con alto nivel de participación de docentes, egresados y estudiantes de todo el país y amplia representación en comisiones de trabajo con iniciativa y poder de decisión. En el marco de la ATD esta experiencia se enmarca en el camino de concreción de la Universidad de la Educación como horizonte posible del porvenir.

El proyecto de universidad cuenta con la adhesión del orden docente y estudiantil en su conjunto, las autoridades de los dos entes autónomos de la educación (ANEP y Udelar) y sectores políticos del oficialismo. Los sectores políticos de la oposición presentan objeciones al cogobierno. Por tanto, continúa pendiente como parte de la lucha por la autonomía y el nivel universitario de la formación docente en Uruguay.

### **1.7. Problemas abordados en este capítulo**

En la encrucijada de la educación contemporánea, se reflexiona sobre los impulsos de privatización que atraviesan los sistemas educativos latinoamericanos y desdibujan la educación como espacio público estatal. Se reconocen como iniciativas asociadas a cambios geopolíticos y geo-culturales que desacreditan la cultura y a los intelectuales que la producen.

Se analiza el alcance de la educación como cuestión pública. Se hace un recorrido por algunos de los principios de política educativa que sustentan el sistema educativo nacional desde su origen: obligatoriedad, gratuidad, laicidad y autonomía. Se reflexiona sobre los procesos de descentralización y centralización institucional como un juego de relaciones entre el poder hegemónico y el movimiento contrahegemónico emergente en sectores docentes y otros actores sociales.

A continuación, se presenta una mirada retrospectiva que incursiona en la vigencia, decadencia o renovación de los principios fundacionales de la educación uruguaya. Para ello, se analiza la llamada “crisis de la educación”. A partir de ello, se destaca el giro ideológico que apuesta al diálogo social y la participación democrática para iniciar algunas transformaciones en la legislación, en lo curricular y en las prácticas educativas.

Se recuperan las luchas político-pedagógicas entre la autonomía y la dependencia que generan los movimientos de renovación pedagógica como conquista de espacios de autonomía profesional docente. Los debates y negociaciones en los que participan los docentes convierten la formación docente en un lugar clave para el futuro de un proyecto educativo emancipador y democrático.

A partir de este encuadre general, se avanza en las ideas centrales de la formación para la docencia en Uruguay. Se destacan las pioneras ideas pedagógicas que proponen una formación específica para el ejercicio de la docencia, incluyendo la



creación de una facultad de pedagogía, a principios del siglo XX. Se reflexiona sobre la implementación de enfoques pedagógicos tecnicistas, emergentes en período dictatorial, que se mantienen en las primeras décadas de restauración democrática a través de las políticas neoliberales de los años 90.

Se reivindica el valor de la educación como espacio público. La profesionalidad docente conquista lugares de participación y el movimiento estudiantil encuentra formas de comunicación de su pensamiento a través de manifestaciones artísticas, periodísticas, científicas y culturales.

Se presenta la concreción de espacios de participación en el debate, la propuesta y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos, aunque se mantiene pendiente la conquista del nivel universitario de la formación para la docencia.

## Capítulo 2.

### *El debate educativo en tiempos de crisis*

Con este capítulo se propone la reflexión desde algunos aportes de la teoría social crítica. Se intenta reconocer el lugar de la educación en el marco de la actual crisis estructural de las ideas. La argumentación aporta claves de lectura de las responsabilidades sociales e institucionales y los conflictivos escenarios en los que se configuran identidades sociales y culturales fragmentadas. Luego se propone la descolonización del pensamiento y el re-arraigo para facilitar la reconstrucción de lo común, lo colectivo y lo público. Y, finalmente, se incursiona en la relevancia de la voz y el diálogo crítico de sujetos que construyen sus identidades asumiendo la autoría de los discursos.

#### **2.1. ¿Qué significa hablar de tiempos de crisis?**

A partir de la argumentación de Giddens (2000), la realidad contemporánea da cuenta de una incertidumbre fabricada con el propósito de denunciar los riesgos que ha significado el modelo inspirado en la ilustración. Giddens afirma que esta incertidumbre se presenta en términos de crisis y genera diferentes explicaciones

sobre las formas de funcionamiento y penetración en el pensamiento de las sociedades. Para esta tesis, se incorporan aportes de dos autoras que nos permiten acceder a significados emergentes de realidades locales en un escenario mundializado.

En primer lugar, se hace referencia a la crisis de la tradición en la época moderna, a partir de la cual, Arendt (1996) reflexiona para explicar la llamada crisis de la educación. Al respecto señala, que la crisis supone un cuestionamiento a los prejuicios o patrones establecidos por la tradición, que, además, abre posibilidades de reflexión sobre aquellas ideas no tematizadas ni examinadas.

“Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda” (Arendt, 1996: 186).

Desde esta perspectiva, ve en la crisis una oportunidad para iniciar o ampliar la reflexión y a la vez, advierte que implica varios riesgos. En concordancia con este planteo, hacia fines del siglo, otras reflexiones teóricas contribuyen a esclarecer la temática. Entre ellas están las aportadas por Alicia de Alba (2001) referidas a la crisis estructural generalizada (en adelante CEG). Sus estudios se ocupan de analizar la compleja relación entre la educación y la sociedad y develan la tensión entre la globalización, como promesa de un horizonte de futuro, y la desestructuración de instituciones, creencias, emociones y sentimientos que dicho proyecto provoca. En sus palabras:

“Se entiende por crisis estructural generalizada (CEG) el debilitamiento de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que, a su vez, conforman una estructura mayor y definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etc., los cuales conducen a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etc.” (De Alba, 2001: 25).

En estos términos, la autora identifica varias características de la CEG, cuyo entendimiento permite enfrentarla y crear otros modelos relacionales en la sociedad del siglo XXI. Afirma que estas crisis se producen en períodos largos de tiempo que hacen imposible predecir su duración. Lo que significa que la crisis puede llegar a ser un estado permanente de las sociedades contemporáneas. Por consiguiente, advierte que, al desestructurar las sociedades, las propias crisis posibilitan la creación de nuevas estructuras sociales.

Al respecto, señala que la desestructuración no es una acción homogénea, sino que se realiza de diferentes formas y con diferentes alcances. Por tanto, exige una vigilancia continua para enfrentarlas con audacia y creatividad. En síntesis, plantea que la CEG demanda nuevas formas de pensar y actuar. Exige ensayar y poner en práctica nuevos juegos de lenguaje y nuevas formas de vida. Todo lo cual, requiere de un enfoque generacional para pensar y actuar en el actual mundo de CEG.

Estas reflexiones teóricas conducen a tomar conciencia del compromiso y la responsabilidad que implica actuar en escenarios de crisis. Por consiguiente, es necesario tener en cuenta que las sociedades y las culturas no son estáticas y por tanto, los movimientos y cambios que las caracterizan son siempre diferentes. Sin embargo, se ve con preocupación que a las instituciones educativas se les exige el cumplimiento del mandato fundacional civilizador, sin considerar que la coyuntura social actual es otra.

En este contexto, el estado como institución social, se va des-responsabilizado de la educación y la cultura. La familia, en muchos aspectos, deja de ser un referente ético para las nuevas generaciones. Y las instituciones educativas se encuentran solas y contracorriente para enfrentar las contradictorias demandas de sectores sociales, políticos, económicos, familiares y educativos.

En opinión de Boaventura de Sousa Santos (2006), éstas y otras condicionantes político-sociales han llevado a una triple crisis en las instituciones educativas.

Por un lado, la crisis de hegemonía sitúa el debate entre la formación de las elites (producción de alta cultura, pensamiento crítico y conocimiento científico) y la educación de las masas que democratiza el acceso a la educación (capacitación restringida a saberes instrumentales y claramente relacionados con la inserción laboral de la población).

Por otro, la crisis de legitimidad implica la pérdida de consenso sobre los fines de las instituciones y su credibilidad social. Se hace pública la discusión sobre el fracaso de la educación y se responsabiliza de ello a las instituciones y sus docentes.

En último lugar, señala que la crisis institucional significa la pérdida de autonomía como consecuencia del sometimiento de la educación al mercado. Al desconocer la autoridad pedagógica, se explica la imposición de criterios de eficiencia y productividad como principios orientadores de las políticas educativas. Como consecuencia, para el autor, estas crisis dan cuenta de fisuras en el modelo educativo de la modernidad que generan espacios vulnerables a la penetración de las reformas neoliberales de corte economicista y tecnocrático.

Estos movimientos reformistas, iniciados en las últimas décadas del siglo XX, no han desaparecido, aunque han modificado su apariencia y los mecanismos de acción que utilizan. Hoy, se justifican en el marco de la inclusión social y mantienen un sentido único e instrumental oculto detrás de los discursos de la diversidad.

Al respecto, Santos (2006) denuncia, que las acciones compensatorias implementadas no han hecho más que reproducir el imaginario de la homogeneidad y ocultar las verdaderas dimensiones del problema social y cultural. Como consecuencia, se incrementa la desigualdad, la exclusión cultural y la injusticia social.

En este escenario, la docencia como profesión también se ve afectada. Se le exige al docente responder a problemas de origen social que ingresan al contexto educativo y se convierten en problemas de los sujetos pedagógicos. Los docentes quedan involucrados en la problemática y se los cuestiona, sin aportar líneas de acción que modifiquen las condiciones de su trabajo profesional.

En el mismo sentido, según afirma Giroux (2012), los planes de estudios sufren un continuo vaciamiento de contenidos que se justifica con argumentos como: la plausibilidad del conocimiento (el conocimiento caduca y se puede encontrar en la web, entonces, lo importante es aprender a aprender), el valor instrumental de lo que se enseña (son aquellos saberes que se necesitan para insertarse en el mercado productivo) y la jerarquía de lo procedimental frente a lo conceptual (significa la negación epistemológica del saber).

Agrega que estas modalidades y prácticas que adopta la crisis contribuyen a desmoronar el imaginario social que considera la educación como mecanismo de movilidad social ascendente para todos los sectores de la población y a desacreditar el valor de la cultura como legado de la humanidad. De esta manera, se simplifica y deforma una realidad multi-referencial y se validan modelos estandarizados para ser aceptados sin condición. Se obstaculizan los procesos crítico-reflexivos basados en el pensamiento emancipador. Podríamos afirmar que nos enfrentamos a una doble ausencia: epistemológica y de identidad, que hace imprescindible un debate amplio y sin exclusiones.

## **2.2. Las identidades sociales fragmentadas**

Este escenario de crisis y exclusión exige considerar que la sociedad contemporánea transita territorios de frontera en los cuales la configuración identitaria de lo social se enfrenta a contradicciones, ausencias y superposiciones varias. El hombre no solo se acostumbra y acepta acríticamente estas realidades, sino que se somete sin tener conciencia de ello. Así se van desdibujando los lazos culturales con el pasado y se debilita la posibilidad de imaginar un futuro al anclar la vida humana, solo, en el presente.

Desde el punto de vista histórico-social, y siguiendo la argumentación de Castoriadis (1997: 155-172), existe una crisis total de la sociedad contemporánea que produce la crisis del proceso identificador, el que, a la vez, la reproduce y profundiza. De ahí que la crisis afecta el proceso de humanización social, las significacio-

nes imaginarias que mantienen la sociedad unida y diluye las funciones de significación social para estructurar representaciones del mundo en un momento histórico particular.

Para el autor, es cada vez más difícil establecer lo que hay que hacer y lo que no, ya que se desvanecen las posibilidades para definir los tipos de afectividad propios de cada sociedad. Las identidades no se concretan en instituciones específicas, ni en las múltiples tareas sociales o los modos de mediación que cada sociedad legitima. Por tanto, no existen representaciones ligadas a una colectividad, que impliquen un nosotros. Entonces, el problema actual está en comprender que la representación de lo colectivo no es homogénea, ni estática, ni cerrada. Lo divergente e inestable es lo que caracteriza la realidad social, porque la racionalidad que responde al ideal capitalista de las sociedades modernas no tiene vigencia en la actualidad.

Ya no se trata de la autonomía individual y social del proyecto democrático y emancipador. Por tanto, la creación de un sí mismo individual-social no se produce en los lugares donde se construía (familia, comunidad, etc.), porque no existen o están en crisis. Tampoco existe una totalidad imaginaria social única. Hoy, el sentido de las representaciones no está en ninguna parte, les pertenece a los individuos. Cada uno crea su propio sentido del mundo sin el otro, sin el nosotros y lo más problemático es que se vive en un mundo sin pasado y sin futuro. Para el autor, la característica de la época es el conformismo generalizado en el que no existe una auto-representación de la sociedad. Esta des-historización lleva a la disolución de lo común y lo comunitario como referencias plurales.

En el mismo sentido, para Castel (2010), es una dinámica de des-colectivización o de re-individualización por la cual lo colectivo puede ser totalmente disuelto como sucede con el trabajo, las relaciones sociales o la cultura en red. El simbolismo de la vida social, que se encuentra en el lenguaje y en las instituciones en las cuales el hombre vive su experiencia de vida, se reduce a un simbolismo de segundo grado construido por cada uno. Significa que hay un mundo de las cosas y de los individuos que se manifiesta en el decir y el hacer individuales, que ha abandonado su relación y referencia con el decir y el hacer sociales.

Es decir, se ha restringido la universalidad –ambigua– del mundo humano (Gadamer, 1998) ya que la conciencia hermenéutica se da solamente en ciertas condiciones históricas que se han distorsionado. Desde esta perspectiva, Castel (2010) advierte que la inmaterialidad de las relaciones humanas las convierte en conexiones que se pueden desconectar y volverse a conectar selectivamente. La discontinuidad y fluidez de las trayectorias de vida se celebran como liberación de las ataduras de lo colectivo y animan la competitividad sin límites que profundiza las desigualdades.

El hombre se convierte en un individuo con afectos, deseos, miedos y ambiciones, pero no posee las herramientas para decidir por sí mismo y proyectarse al futuro. La distorsión del vínculo social y afectivo ocurre tanto en la vida cotidiana como en la profesional. El hombre vive pendiente de la cotidianeidad solitaria del presente.

“La dinámica de la individuación implica así efectos contrastados. Maximiza las posibilidades de unos e invalida la de otros. En última instancia, tiende a escindir dos perfiles de individuos: unos provistos de todos los recursos y otros a quienes les faltan los medios para realizar sus aspiraciones sociales” (Castel, 2010: 27).

Cabe señalar que la vida humana se aleja bruscamente de la idea de hombre libre y responsable que se sustenta en la vigencia de los derechos humanos. El proyecto moderno de educar a la infancia para ser ciudadanos evidencia desajustes en esta realidad. En esta coyuntura, las teorías pedagógicas que organizan, consciente o inconscientemente, las prácticas educacionales encuentran límites. Se impone, entonces, repensar el contexto donde se construyen las infancias y las condiciones en las que los niños configuran su identidad.

Según afirma Lyotard (1991), la condición posmoderna deslegitima los metarrelatos que contribuyen a la construcción del lazo social en una sociedad democrática y justa.

“(...) la cuestión del lazo social, en tanto que cuestión, es un juego de lenguaje, el de la interrogación, que sitúa inmediatamente a aquel que la plantea, a aquel a quien se dirige, y al referente que interroga: esta cuestión ya es, pues, el lazo social” (Lyotard, 1998: 16).

En consecuencia, cae en desuso el principio del saber asociado a la formación y se transforma la relación entre productores y consumidores de conocimiento. El autor señala que la hegemonía de la informática impone una nueva lógica y otros juegos de lenguaje. En este escenario, el hombre queda remitido a sí mismo para construir otro lazo social, lo que no significa que esté aislado. Por el contrario, está atrapado en una red de relaciones complejas y móviles de circuitos de comunicación.

En efecto, el nuevo sistema de comunicación impone un lenguaje digital universal integrado por palabras, sonidos e imágenes que determinan los gustos y temperamentos de las personas. Las identidades adquieren otros significados y dejan de estar relacionadas con lo que el individuo hace, para vincularse a lo que cree ser o parecer. En coincidencia, denuncia Castells (2000: 28) “Nuestras sociedades se estructuran cada vez más en torno a una oposición bipolar entre la red y yo”. Y, en oposición, afirma:

“Creo en las posibilidades de la acción social significativa y de la política transformadora (...). Creo en el poder liberador de la identidad, sin aceptar la necesidad de su individualización o su apropiación por el fundamentalismo. (...) Y, sí, creo, a pesar de una larga tradición de errores intelectuales a veces trágicos, que observar, analizar y teorizar es un modo de ayudar a construir un mundo diferente y mejor” (Castells, 2000: 29).

Este posicionamiento exige situar el acelerado y revolucionario cambio tecnológico en el contexto social donde tiene lugar y cobra forma. Por tanto, argumenta que la tecnología no cambia la sociedad, ni ésta determina los cambios tecnológicos. Pero advierte que es un complejo modelo de interacción que domina el mundo de la vida humana en todas sus dimensiones: familiar, social, económica, cultural, científica, política e ideológica, del cual la sociedad debe ocuparse.

### **2.3. La realidad como contingencia: entre naturalización y resistencia**

Como se viene planteando, en la actual coyuntura histórica, la sociedad se enfrenta a movimientos globales que impulsan giros hacia la individualización de la existencia humana y el debilitamiento de los proyectos colectivos. Estos fenómenos se materializan a través de transformaciones en la lógica macroeconómica y desestabilizan el modelo cultural estructurado desde la perspectiva político-cultural. Paralelamente, los principios reguladores del modelo cultural de la modernidad, orientados a conformar lo común como elemento de cohesión social, se deslegitiman. O sea, pierden vigencia las acciones de igualación social en espacios públicos como los sistemas educativos nacionales, que, además, son objeto constante de cuestionamientos.

Por otra parte, se desprestigia el ideal social y cultural homogeneizador de la modernidad y adquiere poder una matriz de diversidad que contribuye a una nueva fragmentación social en grupos o clases. Estos movimientos explican su funcionamiento a partir de los principios de flexibilización e inclusión para fundamentar políticas asistencialistas y compensatorias. El sujeto accede al espacio público habitándolo con nosotros, pero no entre nosotros. Estas políticas, pretendiendo integrar a individuos o grupos a las instituciones y organizaciones sociales y culturales, contribuyen a la discriminación y estigmatización de esas poblaciones. Por tanto, ubican al hombre en situación de dependencia frente a las exigencias del mundo globalizado sin que lleguen a percibirla como tal.

Este nuevo modelo cultural es elitista y meritocrático que naturaliza estilos de vida altamente competitivos. La tradición selectiva se instala en el espacio público



y consolida una estratificación social injusta. De esta manera, se crean nuevas formas de funcionamiento social a partir de códigos simbólicamente diferenciados, que se constituyen en formas de violencia entre grupos o clases. El entretejido causal, que provoca este estado de situación, encuentra en su ocultamiento una forma de sentirse libre de culpa en una lucha de lugares (la competitividad) muy desigual.

Al mismo tiempo, hace responsables de tal situación a aquellos que padecen la injusticia social, la clausura del diálogo y la negación de la existencia del otro. Se promueve, así, un individualismo asociado a la indiferencia frente a los demás, que lleva a que cada persona se ocupe solo de sus asuntos. Es una especie de cerco social que coloca en primer plano la competitividad, los bajos niveles culturales y las desigualdades sociales. Se legitima la clausura de las voces de muchos sectores sociales (los más pobres) incluidos los directamente vinculados a la educación (docentes y estudiantes).

Esta exclusión de la palabra es lo que ha privado al hombre de su biografía y como consecuencia, le ha negado su capacidad de reflexión y de reorganización de la experiencia histórica. Como consecuencia, ha conducido a una pérdida de confianza en los proyectos colectivos y en instituciones como la familia, la escuela o el estado. La desconfianza también afecta la cultura, tanto a los saberes populares como a los académicos, al igual que a la infancia y la juventud, subestimando su condición humana. En suma, este proceso enmudece la experiencia histórica e impide el desarrollo de la conciencia crítica.

En su lugar, otros referentes como el mercado, los bienes materiales, la individualización, la saturación y la plausibilidad de la información se han apropiado de la construcción del sujeto, enmarcándola en otro modelo de disciplinamiento y sumisión. Como consecuencia, las instituciones sociales, especialmente las educativas, pierden su significado social y político. Sin embargo, esta argumentación se fractura y emerge la oposición a partir de análisis antropológicos como el que aporta Mèlich (2014: 79): “Hemos nacido casualmente en un tejido de historias, en una cultura. Justamente porque somos seres tanto naturales como culturales, hombres y mujeres estamos sometidos a la persistencia y al cambio, a la adaptación y a la transgresión”.

En este sentido, los hombres como seres corpóreos y efímeros se hacen en una dialéctica entre adaptación y transgresión, muchas veces silenciosa. De ahí que la identidad profesional, como argumenta Lopes (2013), se entiende como una transacción biográfica. La autora plantea que el desafío profesional está en pensar identidades situadas que permitan crear respuestas a estos comportamientos silenciosos, para entrar en diálogo con las culturas, las historias y las experiencias de los estudiantes.

“Aquí está en juego el reconocimiento del poder de la educación para crear una cultura formativa necesaria para afrontar las distintas amenazas que se están

movilizando en contra de la idea misma de la justicia y la democracia, a la vez que para luchar por aquellos ámbitos públicos y culturas educativas que ofrezcan modos alternativos de identidad, de relaciones sociales y de política” (Giroux, 2013: 56-57).

Se trata de una dialéctica atravesada por relaciones de poder, enmarcadas en momentos de denuncia y de anunciación. En consecuencia, como evidencian los aportes de Freire (1969, 1993, 1994) y Giroux (2003, 2013), entre otros, los hombres, al tomar conciencia de la realidad, de su realidad y la de otros, van más allá de su universo cultural, económico, ideológico y físico. Se asumen como seres inacabados en un mundo en transformación, que les exige ser productores de cultura.

Estos planteamientos dan cuenta que lo que caracteriza, tanto a la dinámica social como al funcionamiento de la educación, es la tensión entre reproducción y producción social y cultural. Al respecto, da Silva (1995) sostiene que estamos viviendo en un mundo ambiguo y paradójico, en el que el hombre es capaz de alterar, incluso, las nociones de tiempo y espacio. En este mundo emergen nuevas identidades, se transgreden prohibiciones y tabúes, como un fascinante cruce de fronteras entre realidad y virtualidad que se presenta, ante el hombre, especialmente, en la infancia y la juventud, como un escenario ilimitado.

Y a la vez, se vive un tiempo de desesperación y dolor, de sufrimiento y violencia, de anulación y negación de las capacidades humanas que se hacen claramente visibles en las instituciones educativas. Al distinguir estas ambigüedades, se conceptualizan las contradicciones existentes y también posibilidades transformadoras. Estos procesos de concientización son los que conducen a crear otros elementos y relaciones sociales, en los cuales el conocimiento produce poder, pero también genera resistencia y rechaza la repetición arbitraria de posiciones existentes.

En este sentido, afirma da Silva (1995: 94) “La educación sería, entonces, al mismo tiempo producción y reproducción, inculcación y resistencia, continuidad y discontinuidad, repetición y ruptura, mantenimiento y renovación”. Esta argumentación ha sido ampliada en la investigación educativa que utiliza enfoques etnográficos y estudios culturales. Los nuevos aportes destacan la importancia del agenciamiento humano y la experiencia, como referentes clave para estudiar las relaciones entre la educación y la sociedad. Se han preocupado por demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son cerrados. Por tanto, siempre existen acciones de oposición posibles, lo que evidencia la fragilidad de un modelo que se presenta como inmutable.

Como consecuencia, argumenta que las instituciones educativas no son solamente escenarios marcados por contradicciones estructurales e ideológicas, sino

que, también, constituyen territorios de resistencia. En ellos se construyen, colectivamente, experiencias antagónicas a las prácticas dominantes que regulan la vida cotidiana de docentes, estudiantes y otros agentes culturales. Son acciones que tienden a reivindicar la cultura y el lenguaje de los grupos subordinados y luchan por alcanzar visibilidad dentro de una comunidad que les impone limitaciones. Desde el mismo enfoque que la teoría de la resistencia, da Silva (1995: 111) sostiene:

“Sin una teoría de la reproducción estaremos ciegos, actuando de forma errática e inconsciente acerca de lo que determina nuestras acciones. Sin una teoría de la producción seremos incapaces, ignorantes de nuestro papel en una dinámica social que, de cualquier forma, estará en movimiento, produciendo y reproduciendo. Es en el cruce de ambas donde reside la promesa de una teoría crítica en educación que no nos transforme en prisioneros de la ideología de la libre determinación, ni nos ate a la camisa de fuerza de la idea que somos —única e inexorablemente— portadores de estructuras”.

Entonces, la emergencia de alternativas pedagógicas implica asumir el desafío de sumergirse en la alteridad, lo que exige abrirse a la experiencia y al otro. Se trata de pensar la experiencia y desde la experiencia, de hacer un uso consciente de sus significaciones teóricas, críticas y prácticas. Según aporta Larrosa (2014), la experiencia supone un acontecimiento que es exterior al sujeto, que implica la aparición del otro que está fuera de mí mismo, aunque el lugar de la experiencia sea yo. Plantea un segundo aspecto en el cual la experiencia significa un movimiento de exteriorización y de vuelta, que evidencia que ese acontecimiento afecta al sujeto. Entonces, la experiencia forma y transforma al sujeto de la experiencia y por lo tanto, es siempre subjetiva.

De esta manera, se devela que la experiencia es una aventura relativamente incierta, que supone algún riesgo, que deja huellas, rastros y heridas, por lo que la experiencia no se hace, sino que se padece. Estas dimensiones aplican a la relación entre experiencia y subjetividad, lo que la diferencia de las concepciones empiristas y pragmáticas. Se constituyen, así, prácticas en las que la experiencia es siempre singular y no tiene nada de homogénea. Al respecto, aporta Larrosa (2014: 33):

“Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. La experiencia siempre tiene algo de imprevisible (...) de impredecible (...) de imprescriptible (...). La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre”.

Esa singularidad es lo que la hace irrepetible, o sea, única. Esa unicidad significa que la experiencia es el espacio en el que se produce, desarrolla y mantiene la pluralidad cultural, por lo que no se puede anticipar. Intentaremos, ahora, entender

la experiencia en los actuales territorios de frontera, donde emergen esos núcleos de resistencia. En esos escenarios, es donde la experiencia humana se enfrenta al exceso de información que exige distinguir entre tener información y estar informados. También se ve desafiada por el exceso de opinión, ya que no tener opinión significa la falta de algo.

En realidad, estas circunstancias constituyen una huida de la experiencia, que hacen que no signifique nada lo que pasa ya que la velocidad de los acontecimientos impide la conexión reflexiva y la memoria. En oposición, para Larrosa (2014) la experiencia no se define por la actividad sino por su receptividad, disponibilidad y apertura. El autor reivindica la experiencia, lo que significa tomar conciencia del estar en el mundo, habitar espacios y tiempos cada vez más complejos y hostiles en los que está el otro como sujeto histórico. Ese otro que tiene experiencias que narrar, es alguien a quien hay que escuchar, alguien con quien conversar. Y como sujetos agentes, son los que configuran formas de resistencia porque piensan y reflexionan para ser parte del mundo.

El desafío de entender la experiencia educativa en esos territorios de frontera reclama que la experiencia humana empiece a entenderse como un acontecer que puede ser narrado, lo que significa que tiene su correlato en la palabra y la reflexión. Entonces, en el contexto contemporáneo tiene sentido sostener que la infancia y la juventud, son en sí mismas acontecimientos ciudadanos, lo que deconstruye la ilusión de lo homogéneo como igual a sí mismo que ha ocultado el sentido político de la infancia y la adolescencia.

En esta perspectiva, Carli (1999), sostiene estos cambios, cada vez más generalizados, desdibujan las diferencias entre niños y adultos. Y advierte, que esta indiferenciación no significa que desaparezca la infancia, lo que desaparece es nuestra memoria biográfica de ella. Sostiene que el estatus de infancia de la modernidad que se construía en la familia, el barrio, la escuela y el estado hoy ya no es posible. Tampoco lo es, esa inscripción en el orden público que construía al futuro ciudadano. En la sociedad actual, el hombre se convierte en objeto del mercado, de los medios de comunicación masiva, de las redes sociales y también en objeto de nuevas políticas sociales.

Este nuevo imaginario social que se configura en sociedades atravesadas por la pérdida de utopías, la caducidad del saber y la ausencia de referentes culturales marca rumbos al futuro en una institución educativa que no es un lugar de lo común. Es decir, no es un lugar antropológico porque “(...) el lugar antropológico es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. El lugar antropológico es de escala variable” (Augé, 2000: 58). Para el autor, estos lugares tienen tres rasgos básicos, son identificatorios, relacionales e históricos.

Ahora bien, no son características referenciales de la escuela para las infancias actuales. La escuela ya no significa ese lugar inventado entre una realidad tangible y un mundo de fantasía en el adquiere sentido que el hombre construye la cultura. En este escenario, como señala Carli (1999), sin profundizar en el análisis de las relaciones de producción, experiencia y poder que organizan las sociedades, en la sociedad contemporánea se producen profundos cambios en la lógica relacional que afecta la vida cotidiana. Son cambios que exigen redefinir el estatus del saber en el proyecto cultural de la escuela, en los dispositivos mediadores que se utilizan, los tiempos y espacios de enseñanza y la profesionalidad docente, para construir el discurso de una pedagogía para la transformación social.

Esta exigencia lleva a repensar el lugar de los sujetos de la educación y el lugar de la educación en la sociedad contemporánea. La globalización instala la idea del cambio permanente y oculta su funcionamiento desde la lógica del pensamiento único. En consecuencia, impone la construcción de una subjetividad sometida, niega tiempos y espacios para reflexionar tanto individual como colectivamente. Es sustantivo, entonces, advertir que este funcionamiento implica la negación del otro y conduce a una crisis de la esperanza en la cual se sumergen las infancias, adolescencias y la sociedad toda.

Este funcionamiento global desdibuja las referencias culturales que marcan límites y posibilidades en las relaciones sociales. Y, en este escenario, las instituciones educativas quedan en solitario para enfrentar estas problemáticas. Como argumenta De Alba (2001), existen tensiones cada vez más fuertes entre el proyecto de la globalización como horizonte de futuro y la crisis estructural generalizada (CEG) que afecta la sociedad, dando señales de deterioro, desestructuración y desarraigo de las instituciones.

Por tanto, la sociedad desacredita la educación y la escuela como institución cuestionando su discurso frente a la multiplicidad de información que circula sin exigencia de rigor ni consistencia. La escuela se vacía de contenido cultural y su tarea se restringe a la enseñanza de contenidos básicos, mínimos e instrumentales que mutilan el pensamiento reflexivo y creativo del hombre. El hombre, entonces, se (des)encuentra consigo mismo y con el otro (Horkheimer, 2007). Pierde su capacidad de entendimiento, eso que lo hace humano y le permite conquistar su libertad. Sin poder de explicación, sin tiempo para pensar y sin oportunidad de comunicar, su pensamiento es impotente frente a las nuevas formas de hegemonía que dominan el espacio público.

Esta nueva forma de racionalidad instrumental, oculta en la extraterritorialidad su proyecto de individualización de la sociedad y es un nuevo mecanismo para impedir las posibilidades de resistencia y las aspiraciones de emancipación. El pensamiento filosófico y pedagógico se enfrentan al desafío de hacerse sensibles a los

testimonios silenciados para sumergirse en la experiencia y sus lenguajes. En consecuencia, es relevante la distinción que aporta Larrosa (2004) entre el lenguaje de los científicos, que usan el vocabulario de la eficiencia, la evaluación, la calidad, los objetivos, y el lenguaje de los críticos, que remite a la reflexión sobre la práctica, la educación como práctica política y la búsqueda de la emancipación como rechazo a la sumisión.

Esta diferenciación lleva a reivindicar la experiencia, a escuchar los sonidos de la experiencia para poder pronunciarla, es decir, para poder narrarla. Significa que el sujeto de la experiencia no es un sujeto pasivo y neutral, sino, un sujeto que tiene palabras para narrarse y enriquecer su experiencia. Por un lado, la descolonización del pensamiento y la condición humana exigen el re-arraigo como construcción de lo común, lo colectivo y lo público. Por otro, reclama tomar conciencia de ello y así, asumir el compromiso de inventar la posibilidad como resistencia al discurso instrumental naturalizado.

#### **2.4. El discurso y el poder de la palabra: entre sometimiento y resistencia**

Para entender los lenguajes de la experiencia resulta de utilidad tomar algunas concepciones aportadas por Van Dijk (1999). El autor afirma que el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación no se construyen ausentes de valores. Son categorías situadas sociopolíticamente. Por tanto, configuran la mente y la acción de los individuos. Por cierto, el discurso, como toda práctica social, posee dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas. Esto significa que es parte constitutiva de la estructura social y a la vez ambos, interactúan históricamente condicionados.

Esta interacción se produce entre el nivel micro-social que involucra a los actores sociales y el macro-nivel del orden social que pertenece a instituciones, grupos y relaciones entre grupos. Por tanto, los usuarios del lenguaje se involucran en los textos como individuos, pero también como integrantes de diferentes grupos e instituciones. De esta manera, se configura un escenario en el cual algunos grupos tienen acceso privilegiado al discurso público y la comunicación, mientras otros no lo tienen. Estas desigualdades son resultado del ejercicio del poder de aquellos grupos que son capaces de controlar los actos y las mentes de otros grupos, en función de sus propios intereses. El lenguaje, entonces, es un importante recurso simbólico que organiza el dominio como ejercicio social del poder en la sociedad.

Como señala Van Dijk (1999), en contextos como la educación, los participantes han estado destinados a ser receptores de esos discursos, lo que significa su sumisión ante el poder de la palabra. El control, a través del discurso, está también

vinculado a su contenido, a lo que legitima y lo que censura el grupo dominante. Por consiguiente, el control de la mente implica la alienación del pensamiento y del sujeto.

Hoy, el poder del discurso ve desvanecer rápidamente el significado subjetivo, que constituye la memoria episódica, así como también al significado intersubjetivo, que se construye socialmente como memoria semántica, para darle prioridad a la función que designa. Es decir, la palabra y el pensamiento se subordinan a la acción y, por tanto, imposibilitan todo momento crítico que pueda cuestionar el saber y derivar en otros esquemas de conocimiento más allá de lo utilitario. Por consiguiente, el pensamiento especulativo se encuentra con obstáculos que lo descalifican y le impiden usar la palabra.

En efecto, la educación y la cultura se ven despojadas del poder de la palabra y sometidas al poder de la información. Castells (2001) argumenta que la irrupción de la cultura audiovisual y digital, asociada a su fugacidad, implica la rápida conquista de un espacio hasta ese momento, ocupado por la cultura alfabética. Como consecuencia, la cibercultura ejerce su poder de dominación y produce modificaciones en las modalidades de aprendizaje, de memorización y de diálogo y, a la vez, genera cambios en la construcción social de identidades.

Esta cultura post-alfabética valida los textos multi-semióticos y el lenguaje, como construcción social y simbólica e impide el diálogo. Esta forma de alienación, como argumenta Freire (1994), reprime toda resistencia a lo instituido al responder ingenua y fielmente ante esa falsa generosidad. La cibercultura emplea prácticas discursivas atravesadas por ideologías que regulan las relaciones intergeneracionales e interculturales y, por tanto, son formas de pensamiento dogmático que llevan a colonizar la libertad de la propia existencia humana.

“Hoy la naturaleza se ve privada de su lenguaje. En un tiempo se creía que toda manifestación, toda palabra, todo grito o todo gesto tenía un significado interior; hoy se trata de un mero proceso. La historia de un chico que, mirando al cielo, preguntó: “Papá, ¿para qué artículo hace propaganda la luna?”, es una alegoría acertada de lo que se ha hecho de la relación entre el hombre y la naturaleza en la edad de la razón formalizada” (Horkheimer, 2007: 103).

Como plantea el autor, no solo la naturaleza ha perdido su propio valor, sino que el hombre convierte todo lo que está a su alcance en algo utilitario, lo que, casi sin excepción, contribuye a la reproducción de las relaciones de poder existentes en la sociedad. En esta realidad, cualquier forma de resistencia individual tiene muy escasas posibilidades de éxito. Al decir del autor “Desde sus primeros ensayos, se le inculca al individuo la idea de que existe un solo camino para arreglárselas con el mundo: el de abandonar su esperanza de una realización máxima de sí mismo” (Horkheimer, 2007: 138).

El individuo, entonces, se enfrenta a una crisis de identidad provocada, fundamentalmente, por la pérdida de la conciencia histórica lo que reduce al sujeto a la categoría de instrumento sin capacidad de pensamiento. Frente a cada momento de crisis, el discurso hegemónico recurre a nuevos esquemas para enmascarar sus intenciones. Usa un modelo seductor que capta la voluntad de numerosos seguidores e instala una agenda cultural centrada en lo trivial, lo efímero y lo instantáneo. Y produce una satisfacción inmediata, así como también el agotamiento y la pérdida de interés.

Se promueve una vida social sin promesas y sin ideales que proteger que convierte al individuo en un espectador embrutecido, que según Rancière (2010) se fascina por la apariencia de lo que acontece y se ocupa de satisfacer las necesidades que le impone el mundo del consumo. La caducidad y la obsolescencia de los objetos materiales y culturales son características que hacen que la comunidad, la familia y la escuela sean instituciones sin historia, sin pasado y sin futuro.

A la luz de estos planteamientos, la clave para enfrentar el poder dominante parece ser la mediación colectiva, ya que el individuo y la razón están en crisis. De hecho, reclama un pensamiento alternativo que implica la resistencia política a partir de la resistencia epistemológica. Se trata de un pensamiento crítico y reflexivo que puede captar la emergencia de pistas y tendencias latentes haciendo posible crear nuevos significados que conduzcan al entendimiento y la transformación del mundo. Son movimientos que, según Santos (2010), constituyen una globalización contrahegemónica, y aclara:

“(...) estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un *ethos* redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y, como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia” (Santos, 2010: 47).

Esta perspectiva exige analizar ese entramado simbólico a partir de un proyecto cultural y político amplio, que no conduzca a la homogeneización que ha sido la forma más generalizada de ocultar la reproducción de desigualdades, sino, que jerarquice el supuesto de valorar y validar la diferencia. Este emprendimiento significa promover el diálogo entre culturas ampliando las posibilidades de construcción de identidades en el marco de las institucionales que, según Freire (1994), es condición para la liberación.

Por consiguiente, se necesita desarrollar una propuesta cultural que tenga en cuenta la voz y el diálogo crítico de todos los sujetos de la educación reconociendo la autoría de los discursos (Bajtin 1981). De esa forma se generan, como propone



Freire (1994), ámbitos de construcción abierta de significado ético y epistemológico del lenguaje, en los cuales interactúan en el debate el discurso dominante y los discursos subordinados.

## **2.5. Problemas abordados en este capítulo**

En el capítulo se estudian las crisis en la sociedad contemporánea para comprender las características de la educación actual. Se abordan algunos autores que hacen referencia a la crisis de la tradición, como expresión de cuestionamiento de patrones sociales y culturales establecidos. Por tanto, afectan tanto la vida individual como la social y llevan a pensar la educación en el entramado de tensiones entre la globalización y el proyecto cultural humanizador.

Otras dimensiones de la crisis abren debates entre la educación dirigida a las elites o dirigida a la sociedad en su conjunto. A partir de ello, se reflexiona sobre los fines y la legitimación del saber, así como también sobre la autonomía y la autoridad pedagógica de los docentes y las instituciones educativas. Se cuestiona la simplificación de una realidad multirreferencial que afecta la construcción de las identidades sociales.

Se analiza lo que, para algunos teóricos, significa una crisis del proceso identitario que deriva de la inexistencia de representaciones ligadas a lo colectivo como escenario en el cual el hombre construye sus identidades. Se explora cómo el proyecto educativo basado en el ideal homogeneizador reproduce las desigualdades e injusticias sociales a través de políticas asistencialistas y compensatorias.

A continuación, se presentan varios recorridos alternativos para enfrentar este funcionamiento social y cultural que mantiene formas de alienación y dependencia asociadas al pensamiento instrumental y la lógica del mercado. Se reconoce al hombre como un ser cultural que se hace entre la adaptación y la transgresión, lo que implica formas de resistencia para recuperar el diálogo entre culturas.

Complementariamente, se argumenta que la educación no es un proceso cerrado, sino que se conforma entre producción y reproducción. Este abordaje lleva a recuperar el significado de la experiencia que la hace objeto de narración. El lenguaje, que incluye dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas, hace posible la dialogicidad y la concientización como formas de emancipación.

Finalmente, se propone la mediación colectica como alternativa pedagógica clave para enfrentar el poder dominante. Se construye como diálogo entre culturas.

## Capítulo 3.

### *Las pedagogías críticas como alternativa*

En este capítulo, se analizan los espacios de resistencia y las prácticas educativas contrahegemónicas. Se revisitan las teorías críticas para elaborar algunas aproximaciones conceptuales a la praxis educativa a través de la conquista de la conciencia histórica. Se recuperan y profundizan las nociones de diálogo, subjetividad e identidad para fundamentar las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de alteridad. Para el cierre, se propone un itinerario dialógico por la organización de espacios de resistencia que da cuenta de recorridos multi-referenciales que involucran el discurso de la teoría y el discurso de la práctica para explicar la construcción de prácticas contrahegemónicas.

#### **3.1. Claroscuros en la construcción de una teoría crítica de la educación**

En un acercamiento a la construcción de una teoría crítica, Carr y Kemmis (1988) presentan algunas condiciones que, de acuerdo con la Escuela de Frankfurt, toda teoría educativa debe reunir. Una de ellas supone la oposición al principio positivista, presentado anteriormente, del valor instrumental del conocimiento. Otra es la exigencia de comprender el significado de las prácticas educativas, distinguiendo

las interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están. Y la siguiente condición es la creación de teoremas críticos que permitan superar los auto-entendimientos distorsionados, que actúan en forma inconsciente en la práctica, para construir auténticas prácticas emancipadoras.

Estas contribuciones develan que la cultura no es una cuestión neutral que contribuye al progreso social, sino que constituye una cuestión política que exige el análisis ideológico de discursos y prácticas sociales. En el mismo sentido, tanto Apple (1986) como Freire (1994) cuestionan las explicaciones que atribuyen a la cultura una existencia autónoma de la sociedad y aportan una reflexión profunda sobre la relación dialéctica entre educación, control cultural y estructura económica y social.

Por su parte, Giroux (2003) orienta sus estudios hacia la cultura, la vida cotidiana y sus relaciones con la construcción de la conciencia. Señala que las investigaciones de la Escuela de Frankfurt marcan un giro en los estudios sobre el significado de la dominación y la emancipación. Cuestionan la excesiva confianza en la racionalidad científica y los principios del juicio práctico que han caracterizado al pensamiento occidental hegemónico. Señalan la estrecha vinculación de este pensamiento con la crisis de la conciencia histórica, como un llamado a ignorar la historia por irrelevante, lo que constituye una forma de represión del pasado social y una negación del propio pensamiento humano.

A partir de estos aportes de los estudios culturales, Giroux (2003) denuncia el riesgo que implica el hombre sin memoria. Ese hombre, sin referentes ni referencias históricas que le permitan vislumbrar utopías o promesas de un futuro mejor, está confinado a una vida dominada por intereses impuestos en la sociedad de consumo. También Apple (1986) advierte que la negación de la memoria histórica significa minimizar o ignorar las contradicciones y los conflictos éticos e intelectuales. Rechaza, enfáticamente, que la memoria se considere un elemento perturbador que debe ser eliminado y que los espectáculos reemplacen toda causa común.

De esta manera, estos autores se distancian de los enfoques que contribuyen al debilitamiento del escenario público como tiempo y espacio político. Y señalan que la escuela como institución, con apariencia de unidad, ha ocultado estos condicionamientos que afectan su función cultural legitimando desigualdades e injusticias sociales a través de mecanismos de reproducción.

En este escenario, Giroux (2003) argumenta que la construcción de una teórica contrahegemónica exige iniciar una crítica ideológica que oriente los procesos de concientización para esclarecer los intereses que regulan las relaciones sociales y culturales. Agrega que debe contribuir a des-ocultar las relaciones estado-mercado que provocan la pérdida de poder del estado frente al mercado, que cuestionan la educación promoviendo su desprestigio social y responsabilizan a los educadores de la crisis de la educación.

“Las implicaciones de esta forma de crítica de la ideología para la teoría y la práctica educativas se centran principalmente en el desarrollo de una psicología profunda que pueda desentrañar la manera en que las experiencias y tradiciones históricamente específicas se producen, reproducen y son resistidas en el nivel de la vida diaria escolar” (Giroux, 2003: 123).

Entonces, la crítica ideológica se convierte en una herramienta que permite hacer visibles los conflictos y contradicciones del mundo humano que, entre otras cosas, ubican la infancia y la juventud (los educandos) como bienes de cambio en el juego de oferta y demanda de la sociedad capitalista contemporánea. Y, al mismo tiempo, contribuye a la concientización acerca de este pensamiento funcionalista, que va más allá del cuestionamiento, para diseñar una teoría educativa alternativa. Afirma que el desafío de las pedagogías críticas está en emprender la crítica ideológica para superar los modelos de dominación y crear espacios de resistencia, lo que significa reconocer el potencial transformador de discursos y prácticas sociales alternativas sustentadas en intereses emancipatorios.

En otras palabras, Giroux (2003) sostiene que existe un potencial relativamente autónomo entre las relaciones sociales específicas, las prácticas materiales concretas y las formas de conocimiento histórico-social. Este potencial, que circula y construye la propia sociedad, tiene una naturaleza contradictoria que conforma su carácter dialéctico y su propio poder. Así pues, entender la educación como construcción colectiva de la subjetividad humana le aporta, en primer lugar, su sentido histórico, político y social. En segundo lugar, le asigna un lugar relevante a la reflexión sobre categorías de lucha y resistencia de los sujetos de la educación, para recuperar el lugar de la ideología en contextos situados.

“Si los educadores van a tomar seriamente el desafío de los estudios culturales, particularmente en su insistencia en generar preguntas, modelos, y contextos en pos de proponer los dilemas centrales y más urgentes de nuestro tiempo, deben ser críticos acerca de las políticas en su propio lugar. Esto significa entender (...) las formas en que nuestra vocación como educadores desafía, alienta, o subvierte las prácticas institucionales que están reñidas con los procesos democráticos y las esperanzas y oportunidades que proveemos a la juventud de la nación” (Giroux, 1994: 1).

Como plantea la cita anterior, otro tópico que deriva de los estudios culturales está centrado en los dilemas de la práctica que evidencian contradicciones entre ideología y enseñanza. Estos dilemas llevan al autor a defender la figura de los educadores como intelectuales para asumir la crítica ideológica sobre la noción de autoridad. Entiende que la autoridad implica una forma de distribución del poder que valora el uso de la palabra como opción ética y política. Supone hacer oír las voces históricamente ausentes, como la voz de los estudiantes, de las familias y de los educadores.

Destaca la importancia de la conciencia y la subjetividad en el proceso educativo como condición para organizar formas de resistencia y advierte que no se deben desestimar los riesgos y obstáculos que, necesariamente, se van a presentar. Las nuevas respuestas exigen una actitud de lucha sistemática y colectiva para denunciar las relaciones disimuladas que atraviesan los procesos estructurales generales y los procesos educativos en la sala de clase. Frente a ese discurso dominante, que se niega a vincular la autoridad con la libertad y la democracia, porque idealizan el trabajo, la disciplina y la obediencia instituidos por la ética de la competitividad y el individualismo, adquieren importancia otros discursos que aportan una visión crítica.

Al respecto, Freire (1994 a) explicita que la cuestión de la disciplina, si es democrática, implica siempre la experiencia ética de los límites en un juego dialéctico entre autoridad y libertad. “Es en este movimiento de ida y vuelta como la libertad acaba por internalizar la autoridad y se transforma en una libertad con autoridad, única manera de respetar la libertad, en cuanto autoridad” (Freire, 1994 b: 129). Esta concepción de la educación pone el énfasis en la responsabilidad que, como seres sociales e históricos, es necesario asumir.

Para el autor, es una responsabilidad política que supone rechazar tanto el autoritarismo como el libertinaje. Es decir, no admite el inmovilismo de una libertad a la que se le imponen voluntades y preferencias como la única manera de ser libres. Tampoco acepta una responsabilidad indiferente, que no se compromete con la libertad como participación colectiva. Sobre todo, reconoce que la autoridad democrática tiene carácter social, ya que trasciende la acción en el salón de clase y se instala en la calle, en el barrio y en la casa. Se asocia, en sentido amplio, con la responsabilidad pedagógica.

“La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que jamás termina, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía” (Freire, 1994 b: 133).

Estas razones llevan a asumir la responsabilidad de enseñar, más allá de transmitir conocimiento. Enseñar, por tanto, involucra el acto de aprehender el contenido cultural por parte del educando quien, al mismo tiempo, se hace productor del conocimiento que el educador enseña. Entonces, la educación es una creación, una invención político-pedagógica que exige en primer lugar respetarse a sí mismo y respetar a los alumnos. Y, en segundo lugar, exige el respeto por el otro en la vida cotidiana de la escuela, en las relaciones con las familias, con los colegas y con otros trabajadores de la institución. En definitiva, respetar ha de ser una práctica de la experiencia cotidiana.

En la misma línea argumental, Cullen (1999) se pregunta: ¿qué significa enseñar ciudadanía? La primera respuesta que aporta es que la ciudadanía es una cuestión diferente de adaptar autoritariamente o des-adaptar anárquicamente a alguien de cualquier orden dado.

“La ciudadanía es necesariamente una categoría co-disciplinar, y su enseñabilidad depende de mantener el campo, sin reducirlo a la mera fundamentación jurídica o a la mera apelación de los sentimientos de pertenencia cultural. (...) Se trata de una participación democrática ciudadana” (Cullen, 1999: 40).

### **3.2. La dialéctica de la autoridad. Horizontes para reinventar el diálogo**

Toda aproximación a la concepción emancipadora de la autoridad es un desafío que implica analizar algunas relaciones entre autoridad y educación en la sociedad contemporánea. En principio, supone diferenciar las relaciones que sustentan intenciones de dominación de las que se orientan a la emancipación.

Según afirma Giroux (2003), la realidad del aula se estructura en base a relaciones de poder construidas históricamente y vinculadas con cuestiones éticas y sociales aceptadas. Este discurso conservador, dominante en la cultura occidental, legitima la mono-cultura del saber y del rigor del saber (Santos, 2010) y garantiza la función de la educación como reproducción del statu quo que consolida las desigualdades sociales al excluir otras culturas, consideradas subalternas. “Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura” (Santos, 2010: 22).

También advierte Giroux (2003) que existen discursos críticos que estructuran su explicación desde la misma lógica de la dominación que ha caracterizado a la cultura occidental hegemónica. Esos discursos sostienen que las prácticas dominantes constituyen modelos rígidos de reproducción que funcionan como autoritarismos dejando sin opción de resistencia a la población dominada (Bourdieu y Passeron, 1996; Althusser, 1988).

Se instala una pedagogía de la denuncia que no permite considerar una forma de autoridad en favor de la acción pedagógica emancipadora. En efecto, estos discursos siguen la lógica de la mono-cultura del tiempo lineal que significa un sentido y dirección únicos y conocidos. “Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico con relación a lo que es declarado avanzado” (Santos, 2010: 22).

En otra aproximación al tema, Giroux (2003) identifica en algunos discursos liberales una concepción más dialéctica entre autoridad y educación. Estos señalan que toda situación humana requiere de alguna dirección externa a ella. Justifican la

necesidad de la autoridad, aunque no logran explicar la existencia de relaciones de opresión y discriminación, ni se plantean alternativas de transformación frente a la dominación. Si bien incluyen ideas de libertad y democracia vinculadas a proyectos particulares, las definen a partir de una visión operativa de la autoridad, sin relación de temporalidad ni territorialidad con lo comunitario.

“En el ámbito de esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local. Las entidades o realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global” (Santos, 2010: 23).

En estos discursos subyace la lógica de la clasificación social que, de acuerdo al planteo de Santos (2010), acepta la mono-cultura que naturaliza las diferencias. Estos discursos no se apartan de un enfoque reaccionario, por lo que se mantiene ausente una noción contrahegemónica de autoridad como propuesta alternativa. Esta ausencia compartida se sustenta en la lógica de la escala dominante que se explica desde el poder de lo universal y lo global.

En oposición, Giroux (2003) explicita algunas razones que permiten elaborar una concepción dialéctica de la autoridad como opción hacia la emancipación. En primer lugar, sitúa el tema de la autoridad en la esfera de la educación pública y recupera el fundamento ético y político de la educación. En segundo término, proporciona herramientas para analizar la relación entre dominación y poder. Y, finalmente, fundamenta la elaboración de un discurso y una práctica educativa de la libertad y la ciudadanía crítica.

Giroux coloca la noción de lo público en el centro de la argumentación para re-definir el sentido de los fines de la educación en la coyuntura histórico-social actual. Esta centralidad demanda una construcción de lo social desde la perspectiva de la solidaridad y lo comunitario.

Esta perspectiva, implica reconocer la capacidad humana de pensar por sí mismo y construir su ciudadanía a partir de la recomposición de relaciones con la familia, los amigos, el barrio, la ciudad y la comunidad. La reconstrucción del lazo social significa recuperar el poder para actuar con otros, de ser parte y tener participación como sujetos concretos y dejar de ser espectadores en un espectáculo que se hace público. De esta manera, el autor fundamenta la construcción de una dialéctica de la autoridad emancipatoria.

Otra idea emergente es pensar las escuelas como esferas públicas democráticas. Esta concepción significa que la educación es un terreno de lucha, en el cual co-existen diferentes y, muchas veces, contrapuestos intereses que mantienen relaciones asimétricas y dinámicas entre sí. Por eso, cuestiona y descarta una concepción única y estática de las instituciones educativas y las relaciones humanas en ellas. Señala que estos intereses, cuya naturaleza y significado no implican neutralidad

ni objetividad, responden a una postura ética y política a favor de la democracia, la igualdad y la libertad.

En este escenario, la lucha por la hegemonía de una dialéctica de la autoridad emancipatoria, se instituye como fuerza de movimiento entre quienes adhieren a concepciones abstractas y absolutas y quienes defienden concepciones situadas, abiertas y en tránsito. Esta lucha se instala a través de relaciones dialógicas en las que adquieren singular relevancia los sujetos pedagógicos (docentes y estudiantes), las instituciones educativas, otras instituciones sociales y culturales (familia, medios masivos de comunicación, redes sociales) así como, también, las organizaciones políticas, económicas y comerciales.

Con el mismo énfasis, retoma la centralidad del docente para la puesta en marcha de un proyecto de educación que contribuya a ampliar el horizonte cultural y las posibilidades, de hombres, mujeres y niños. De esta manera, le asigna un lugar de compromiso y responsabilidad en la conquista de una democracia crítica, que haga posible la justicia social, la libertad y relaciones sociales más igualitarias en lo social, económico, cultural y político. A partir del reconocimiento, jerarquiza el lugar del docente en la práctica educativa como experiencia reflexiva y defiende la perspectiva de la autoridad emancipadora que dignifica el trabajo docente como actividad intelectual.

La condición de intelectual, propuesta por Gramsci (1984), legitima la posibilidad del pensar y el hacer en educación. Es decir, hace de la educación una praxis (Freire, 1969, 1994; Giroux, 1990) que exige reflexión y producción de propuestas educativas en la práctica profesional docente. Reconoce y valida la palabra de los sujetos pedagógicos (docentes y estudiantes) y sus voces autorizan relaciones interculturales e intergeneracionales que sustentan las concepciones pedagógicas multi-referenciales. Entonces, se construye un escenario de proyectos en tránsito, que sitúan al docente en condiciones de producir, colectivamente, acciones contra-hegemónicas.

Estas prácticas son formas alternativas de distribución del poder en la sala de clase, la escuela y la comunidad, desde las cuales se argumenta que la educación es una forma de política cultural. De ahí que actuar como intelectuales exige, necesariamente, un compromiso con la investigación como parte de la identidad profesional y se convierte en una herramienta de actualización y producción de conocimiento (Lopes, 2013). Son, además, prácticas situadas que contribuyen a la concientización de los hombres como sujetos de conocimiento, evitan el olvido y alimentan la esperanza de transformación en un escenario colectivo de participación.

En consecuencia, el docente es un co-practicante que, desde su autoridad pedagógica, dispone del poder para organizar el proyecto curricular y las condiciones del trabajo educativo en una sala de clase situada en un contexto concreto. Esta



estructura genera posibilidades de diálogo, negociación y colaboración como condición para promover formas de resistencia, frente a los estándares eficientistas que intenta imponer la lógica del capital en las instituciones educativas contemporáneas (Freire, 1994, 1996; Carr y Kemmis, 1988).

Le asigna igual importancia al estudiante, quien, como sujeto pedagógico, es un sujeto situado y un sujeto de derecho que está en condiciones de convertirse en sujeto de conocimiento.

“La experiencia estudiantil es la materia de la cultura, la agencia y la autoproducción, y debe cumplir un papel definitivo en cualquier currículum emancipatorio. En consecuencia, es imperativo que los educadores radicales aprendan a entenderla, legitimarla e interrogarla” (Giroux, 2003: 165).

El estudiante se piensa como productor de conocimiento, ocupa el lugar legitimado como reproductor del mismo y participa de acciones de resistencia y transformación. Más aún, toma conciencia de las situaciones que lo reducen y someten a ser, solamente, objeto de recepción y reproducción, lo que fortalece su compromiso con otras formas de autoridad a partir del diálogo. Es así que Giroux (2003) argumenta que los estudiantes comienzan a adueñarse de una política de la voz y la representación en la cual, a través de la narrativa y el diálogo, le dan sentido a su educación y a la educación del otro.

En definitiva, la experiencia educativa de ser sujeto pedagógico está atravesada por subjetividades (educandos, educadores, otros agentes culturales) que se construyen en un entorno sobresaturado de informaciones instantáneas y dinámicas. Su mensaje cotidiano es la incertidumbre. Esto exige otra configuración de la relación pedagógica. Implica entenderla como una situación relacional contradictoria y conflictiva, a partir de la cual se promueva la reflexión crítica.

Mantiene sus asimetrías, aunque se convierte en un acontecimiento ético que condiciona la construcción de relaciones entre conocimiento, poder y deseo. Por consiguiente, cuando emerge el reconocimiento y la concientización de las condiciones sociales, culturales e institucionales contemporáneas es cuando se construye lo educativo como un camino a seguir, un recorrido abierto, inconcluso, cuyo devenir histórico es tarea colectiva en clave de alteridad.

### **3.3. Diálogo, subjetividad e identidad. El yo, el otro y el nosotros**

La experiencia educativa en clave de alteridad es una construcción histórico cultural que emerge en escenarios atravesados por relaciones entre saber y poder. En consecuencia, no es posible pensar en una educación emancipadora sin el diálogo intercultural e intergeneracional que acontece, fundamentalmente, en la escuela. Este diálogo es lo que constituye la voz de la escuela, al decir de Giroux (2003), es lo que se convierte en una cultura escolar específica, singular y original.

Este diálogo se enmarca en el campo de la reflexión como eje del ejercicio de la docencia. Su alcance permite reconocer cómo las prácticas dominantes interactúan con las subordinadas en lo que constituye una lucha por el poder y el significado. Por ello, como afirma Freire (1996), las relaciones educativas de una educación liberadora son necesariamente dialógicas. Esto significa que se abandonan las prácticas que se hacen en el silencio, las palabras sin significado, la recepción/repetición sin reflexión y reelaboración.

“Lo que nos parece indiscutible es que, si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1994: 84).

Desde su perspectiva, la educación es un acto cognoscente, en el cual los hombres se apropian de la realidad histórica en la que viven y son capaces de transformarla humanizándola. El diálogo es condición de la existencia humana, es el encuentro de los hombres que asumen su palabra para pronunciarse y pronunciar el mundo. Es un acto creador y una conquista fundada en el amor como compromiso con los hombres. El autor advierte, que no se debe confundir amor con sentimentalismo ingenuo ni con un acto de manipulación, sino que lo asocia con la valentía y los actos de libertad.

En su elaboración teórica enumera un conjunto de condiciones que hacen que el diálogo sea una praxis. En ese sentido, afirma que no hay diálogo si no hay humildad. “Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho por caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos” (Freire, 1994: 104). De ahí que llegar al encuentro exige tener fe en los hombres, fe en el otro y en el nosotros. Una fe que implica la vocación de ser más, exige reconocer el poder de hacer, de decir y de crear. Por estas razones, la relación dialógica supone confianza y esperanza.

“La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión” (Freire, 1994: 105).

Destaca que el diálogo verdadero reclama un pensar verdadero, que es un pensamiento crítico, opuesto al pensamiento ingenuo que se acomoda a lo normalizado. Como tal, el pensamiento crítico se basa en la reflexión que moviliza la curiosidad epistemológica y lleva a tomar conciencia de las contradicciones y el devenir del

mundo social. Es un pensamiento que desarrolla la conciencia histórica en la que reconoce su inconclusión en un mundo también inconcluso.

Por consiguiente, la educación es siempre una praxis política, en la cual es necesario distinguir que, cuando el educador asume una postura dominadora, su práctica significa alienación y deshumanización de los educandos. Por el contrario, cuando su postura es emancipadora, su práctica es dialógica, reflexiva y humanizadora e involucra una doble liberación, la suya propia y la liberación de los otros hombres. Desde este enfoque, las relaciones pedagógicas son relaciones dialógicas, lo que exige diferenciar discursos y reconocer cómo se moldean mutuamente.

Implica identificar pluralidad en la voz en los docentes, múltiples significados en la voz de los estudiantes y una mediación relacional en la voz del conocimiento. En este encuadre dialógico, necesariamente, se garantiza un nivel de transmisión de conocimiento como parte del diálogo intercultural. Es decir, alguien o algunos tienen que garantizar el acceso y la circulación del conocimiento. La cultura, entonces, es entendida como construcción social, por lo que apropiarse y ser parte de ella, exige recorrer caminos inciertos.

Son caminos que implican un “no saber” desde las culturas particulares de cada sujeto, que, al ser respetadas, lo impulsan a la búsqueda y la investigación. La conciencia de no saber, no significa una ignorancia que paralice al sujeto, sino una movilización que provoque su curiosidad. Por eso, la curiosidad ingenua, que caracteriza al sentido común, se vuelve metódicamente rigurosa para convertirse en curiosidad epistemológica.

Desde la perspectiva del sujeto, la conciencia de no saber supone un saber cuyo significado le pertenece. Es una construcción subjetiva que se pone en juego con otros saberes igualmente contruidos y habilita el diálogo intercultural. Así surge el desafío de realizar un estudio particular de las desigualdades entre los sujetos pedagógicos para poner en evidencia que cada sujeto tiene saberes propios que el otro no tiene y también saberes comunes con los otros. Esa distancia entre saberes, es lo que hace a las desigualdades e injusticias en las que se construye el lazo social. Por tanto, si no se toma conciencia de ella y se inician procesos para modificarla, se mantiene el supuesto de homogeneidad que borra las diferencias.

En oposición, la pedagogía crítica reconoce y legitima la existencia de la diferencia como condición humana y, por tanto, el hombre como integrante de un grupo humano toma conciencia de ser un sujeto único y singular. En ese proceso de concientización, el hombre se reconoce capaz de conquistar esos otros mundos culturales que no conocía y que la escuela le ofrece la oportunidad de conocer. En este reconocimiento de la distancia y la diferencia está la clave para pensar nuevas formas de hacer docencia que llevan a rechazar y resistir las prácticas de exclusión.

De acuerdo con Autès (2004), estas formas de exclusión educativa afectan la estructura identitaria de los sujetos. Por esta razón, es tarea fundamental de la educación emancipadora, reconstruir la estructura relacional de las prácticas pedagógicas, entendidas como constructoras de lazos de identidad. De esta manera, se ponen en juego las representaciones y expectativas de docentes y estudiantes sobre el saber, el deseo de enseñar y el consentimiento de aprender, como mediadores fundamentales de la relación intersubjetiva entre docente y estudiante.

En este aspecto de la trama temática, se podría asociar la relación intersubjetiva con el derecho a la educación. En la argumentación que aporta Reyes (1993), la relación pedagógica es solamente posible desde la libertad de pensamiento y la libertad de expresión. Por tanto, las relaciones entre el educando y quien lo educa deben garantizar el acceso al conocimiento, el respeto, la reciprocidad y el rechazo de cualquier forma de sometimiento. La pedagoga uruguaya hace énfasis en las relaciones dialógicas como referente ideológico de la profesionalidad. De ahí que la dialéctica entre lo individual y lo colectivo de estas relaciones intersubjetivas sean fundamentales en la construcción de significados culturales.

“El contacto cultural se refiere al intercambio de bienes culturales, universos semióticos, diferentes maneras de sensibilidad, inteligibilidad e interrelaciones entre grupos, sectores e individuos pertenecientes a diferentes culturas (...) Estar en contacto, es el ser afectado en la diferencia misma, esto es, en la forma misma de la subjetividad e identidad” (De Alba, 2007: 1).

La imaginación, como sostiene De Alba (2007), cumple una función esencial en la deliberación entre lo real y lo simbólico de los significados culturales que construyen los grupos humanos. Significa que es en el contacto cultural donde se crean nuevos imaginarios sociales, en los cuales el lazo social e identitario justifica y reclama el diálogo intercultural que involucra el yo, el otro y el nosotros.

### **3.4. Escenarios de diálogo y posibilidad en la pedagogía radical**

En este avance en la línea de argumentación se incorpora la reflexión acerca de una pedagogía como política cultural que propone Giroux (2003). Según el autor, es una forma de desmarcarse de la lógica de la razón instrumental y, como consecuencia, una posibilidad para reinventar otro discurso pedagógico. Un discurso basado en una lógica construida desde la racionalidad comunicativa y emancipadora.

Esta lógica tiene como punto de partida un análisis de la cultura, con el propósito de reasignarle un lugar clave en la experiencia histórica y la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, se rechaza toda forma de pensamiento dogmático y estático.

Como alternativa, se ocupa de reinstalar el diálogo situándolo en un horizonte cultural en movimiento. En efecto, significa una política de lucha por la justicia social, la dignidad humana y la construcción social de la cultura.

Por tanto, una teoría pedagógica radical se opone conscientemente a los modelos de reproducción cultural, que, como ya fuera planteado, se amparan en principios de neutralidad y objetividad perpetuando las desigualdades y la sumisión social e ideológica. Así mismo, constituye un proceso de concientización que se conforma como fuerza de resistencia. Una fuerza que se propone enfrentar y recuperar/reconstruir los escenarios de ausencia, desafiliación y des-territorialización, en los cuales se descalifica la cultura en la sociedad contemporánea.

Esa fuerza de resistencia está atravesada por una postura dialógica que involucra a los sujetos pedagógicos en la construcción de sus propias narraciones y sus propias historias.

“Dentro de este discurso el alumno debe encarar el conocimiento como si fuera un pasador de fronteras, una persona que se mueve dentro y fuera de los límites construidos en torno de coordenadas de diferencia y poder. (...) son fronteras culturales históricamente construidas y socialmente organizadas dentro de mapas de reglas y regulaciones que limitan y posibilitan identidades, capacidades individuales y formas sociales específicas. En este caso, los alumnos atraviesan fronteras de significados, mapas de conocimiento (...)” (Giroux, 2003: 210).

Los estudiantes son sujetos en tránsito que trascienden su ajenidad en el encuentro consigo mismo, con el otro y con los otros. En esta concepción de la educación emerge un debate que va más allá de la relación pedagógica docente/alumno, ya que interpela la relación conocimiento/poder desde la perspectiva de la liberación. Implica una transformación de la mirada que transgrede los límites del modelo de dominación y se arriesga para elaborar una pedagogía contrahegemónica que sitúa la cultura en el escenario de la lucha social.

Estas afirmaciones llevan a reflexionar sobre la institución educativa y su lugar en la sociedad. Cullen (1996) se interroga si es, o no, necesaria la institución en el escenario de la progresiva de-institucionalización y jerarquización del libre agrupamiento, que caracteriza a la cultura posmoderna. El autor fundamenta su propuesta a través de dos supuestos básicos. En primer lugar, sostiene que está claro que hoy la escuela no tiene el monopolio de la educación, aunque en realidad nunca lo tuvo. Y afirma, también, que en el proceso educativo cada vez intervienen más agentes sociales.

“(...) la institución escolar no es sino un sistema con suficiente identidad y participación pública como para mantener relaciones aleatorias con el entorno, es decir un sistema capaz de generar un poder creador de respuestas globales a muy diferenciadas y complejas relaciones o demandas del medio y de respuestas autónomas” (Cullen, 1996: 234).

En consecuencia, argumenta que se impone considerar la escuela en relación con otras instituciones y sujetos sociales, lo que implica correr fronteras y mantener diálogos. En este sentido, propone pensarla como una institución abierta, histórica y reflexiva para comprender el poder creador de la escuela y señala que la potencialidad radica en su poder comunicacional. “(...), es lo que posibilita y da forma propia a la comunicación cultural. Entonces, este poder comunicacional define la institución educativa como abierta, para adentro y para afuera. Educar es promover que las personas puedan comunicarse libremente entre sí” (Cullen, 1997: 236).

Es, por tanto, impostergable incorporar al educando, a la institución y al educador como sujetos en el debate educativo. No obstante, señala que la figura del docente adquiere especial relevancia por su responsabilidad en el diálogo social, como construcción de lo público. Fundamenta que una participación amplia y plural hace de la institución un espacio de todos y de cada uno, lo que constituye la razón educativa en la que diferencia tres niveles.

El primer nivel es el de la razón ética y refiere a la dignidad de la persona que se sustenta en los derechos humanos y la búsqueda de la justicia. El segundo, es la razón social, que apela a la convivencia como interacción solidaria y respetuosa. Y finalmente, el tercer nivel constituye la razón política que se vincula a la búsqueda del bien común y los principios de justicia social. Desde este enfoque, redefine la docencia como mediación, lo que implica asumir la responsabilidad en el ejercicio de la autoridad.

Estas nuevas fronteras creadas en el espacio educativo significan ir más allá de los muros de la sala de clase y de la escuela para instalar una autoridad contextualizada y pública. Se trata de nuevas fronteras territoriales y temporales, pero también, nuevas fronteras culturales que exigen otras relaciones con el conocimiento. De ahí que una pedagogía crítica como política cultural, se propone recuperar deliberadamente la defensa y reivindicación de fines de la educación orientados hacia la emancipación del hombre.

En coincidencia con Rebellato (2008), se necesita una ética de la dignidad como eje del proceso de liberación. Por tanto, la dignidad es el centro del pensamiento y la práctica emancipatoria. Es fundamentalmente histórica, lo que la hace dialéctica y en devenir. Contribuye a la reorientación del conocimiento y la manera como se percibe la realidad. En esta construcción, los vínculos comunitarios generan una conciencia política articulada estrechamente a la vida cotidiana, a las historias de vida y la memoria colectiva.

En el centro de la ética de la dignidad están las subjetividades dialógicas, resistentes, propositivas y audaces que llevan a procesos no lineales y abiertos. Afirma Rebellato (2008: 38) “Lo propio de lo humano no está en la manipulación sino en la articulación y entrelazamiento entre lo racional y la emoción”. Por tanto, es un proceso en el que se entrecruzan las dimensiones de la subjetividad que implican

ser sujeto. Para ello, se debe garantizar la existencia de opciones, que no sean objeto de imposición, para que el sujeto pueda elegir.

Una auténtica opción se basa en el reconocimiento de la diferencia como cuestión cultural válida, lo que supone formar parte de colectivos, comunidades y tradiciones dialógicas, en los que se construyen las identidades biográficas como transacción cultural. Consecuentemente, la subjetividad refiere a pensar lo comunitario como el lugar para la presencia y participación del otro y a su vez, de reconocimiento de la autonomía de cada uno en relación al otro. “Y su autonomía se da dentro de tradiciones culturales, mundos significativos, historias y memorias, proyectos y esperanzas” (Rebellato, 2008: 41).

La autonomía, significa asumir la contradicción y el compromiso de considerarse a sí mismo y considerar al otro. O sea, el sujeto se construye con el otro, pero también contra el otro. En el enfoque crítico que se plantea, significa construirse contra quienes promueven condiciones de dependencia y subordinación. Por éstas y otras razones, lo que se plantea es la reinstalación del diálogo entre pedagogía y filosofía en el marco de enfoques crítico transformadores.

Para ello, es necesario poner en juego el desafío de considerar seriamente las problemáticas visibles y las no visibles de la sociedad globalizada que afectan todos los niveles de la vida humana. Como afirma Giroux (2003) se trata de articular conocimiento y poder en la producción, recepción y transformación de las prácticas subjetivas, a partir de una ética de la solidaridad y la liberación. La tendencia principal de este pensamiento “nómada” se enmarca en la autorreflexión crítica y la crítica ideológica que involucran tanto su conocimiento como su práctica.

En consecuencia, las pedagogías críticas como proyecto emancipador, inconcluso y en devenir, se propone reexaminar y reconstruir un modelo educativo que ponga el énfasis en la comprensión mutua, la deliberación sustentada en el poder del argumento y la negociación. Esta concepción político-cultural se va construyendo como un nuevo imaginario colectivo que no pretende sustituir los metarrelatos, sino, reconocerlos y diferenciarlos como construcciones históricas y sociales.

En efecto, para Giroux (2003) lo relevante del discurso de la crítica social y cultural está en la conquista de una conciencia epistemológica, una conciencia ética y una conciencia política. La primera se construye negando que la evolución del conocimiento científico se sustente en certezas absolutas. La conciencia ética se conforma con valores contruidos en diálogos argumentativos. Y, por último, la conciencia política resulta de articulaciones hegemónicas y contingentes reversibles y no, como resultado de leyes inmutables de la historia.

Este desafío exige imaginar una narrativa capaz de analizar la diferencia dentro de un proyecto cultural común y no en contra de él. Una narrativa que esté alerta

frente al riesgo de desdibujar la distinción entre metarrelatos mono-causales y aquellas narrativas que se construyen como discursos en el diálogo entre grupos, entre clases, entre sujetos, es decir, en términos de lucha social sin exclusiones.

Por lo tanto, el discurso emergente significa una apertura y una apropiación consciente del lenguaje de la crítica y la posibilidad. Es un discurso concientizador de la existencia de una nueva red mundial del imperialismo cultural y económico que domina ideológicamente, por saturación, y se enmascara en decisiones personales justificadas como libertades individuales. Tomar conciencia de ello, permite estar atento a los discursos que pretenden anular el pensamiento reflexivo y la capacidad de asombro, que intentan silenciar las voces de oposición e impedir la organización de formas de resistencia.

“La ética, en este caso, no es un asunto de elección individual o relativismo, sino un discurso social fundado en luchas que se niegan a aceptar la explotación y el sufrimiento humanos innecesarios. De tal modo, la ética se aborda como una lucha contra la desigualdad y un discurso para expandir los derechos humanos básicos” (Giroux, 2003: 306).

Esta ética se propone abordar las contradicciones como oposiciones múltiples (no dicotómicas) y, por tanto, coyunturales, colectivas y complejas. Se enmarca en el esfuerzo consciente por mantener el compromiso con la razón crítica que empodera a los hombres en la construcción de subjetividades que reivindican sus identidades como sujetos políticos. El autor afirma que esta pedagogía crítica deberá estar dialécticamente imbricada con una filosofía pública que permita que las escuelas ofrezcan, a los estudiantes, oportunidades de desarrollar su capacidad de cuestionar y transformar las realidades sociales y políticas existentes, en lugar de someterse a ellas.

Esta perspectiva social e histórica antidogmática sitúa al hombre y al conocimiento en el centro del debate público y como centro del mismo. Promueve la producción de conocimiento en escenarios de reflexión entre el saber de la práctica, el saber de la teoría y las intenciones que los movilizan. Por tanto, su poder reside en la propia capacidad de auto-transformación. El desafío, entonces, está en entender que el conocimiento es una construcción social que involucra a los sujetos que la producen. Su carácter intencional la convierte en una praxis que defiende los derechos y libertades humanas para una democracia crítica.

De la misma manera, supone reconocer que se produce en un devenir histórico no lineal sino en espiral, lo que permite ir resolviendo problemáticas como contra-memoria. El autor sostiene que “La contra-memoria proporciona los fundamentos éticos y epistemológicos de una política de la solidaridad dentro de la diferencia” Giroux (2003: 220). Desde esta perspectiva, autoriza a revisar rigurosa y progresivamente concepciones heredadas y nuevas concepciones.



Por consiguiente, un proyecto pedagógico de posibilidad tiene el propósito de luchar por una democracia alternativa y posible desde la rememoración y la contra-memoria. Entiende que “la rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro” (Giroux, 2003: 220). En este sentido, la rememoración es una forma de contra-memoria que ofrece a los alumnos una vuelta al pasado, no como nostalgia, sino, como invención de historias. O sea, recupera historias que pueden volver a ser contadas para crear un futuro diferente.

En síntesis, Giroux (2003) propone una pedagogía de los límites, que entiende la educación como acción social que acontece en un escenario social relativamente autónomo, conflictivo y multi-referenciado. La concibe como un escenario de resistencia que, como tal, exige una práctica orientada a dilucidar la diferencia de horizontes entre lo visible y lo oculto, lo real y lo imaginario, lo comunitario y lo global, lo conocido y lo desconocido.

### **3.5. Elementos clave de una pedagogía de la resistencia**

Hacer referencia al escenario educativo como un escenario de resistencia exige pensar en continuidades y transformaciones, en adaptaciones y transgresiones. Por tanto, significa que la resistencia emerge de la negación de aquellos discursos teóricos que enfatizan en la armonía social dejando las problemáticas, limitaciones y contradicciones históricas de la sociedad, fuera de su campo de estudio.

En este sentido, un abordaje específico de organización de la resistencia exige considerar un razonamiento teórico e ideológico que permita analizar las escuelas como comunidades sociales y las experiencias escolares como acciones de grupos minoritarios habitualmente descalificadas y cuestionadas. Es preciso entender que las escuelas no son sólo lugares de reproducción cultural sino también sitios de contestación. Por ello, destaca la importancia de la pedagogía y las escuelas radicales en la elaboración de un discurso crítico que evidencie las diferentes respuestas que emergen ante las limitaciones, contradicciones y conflictos.

Las escuelas son escenarios sociales contradictorios, y como tales, ofrecen espacios para la enseñanza, el conocimiento y las prácticas sociales. Es decir, son espacios de mediación entre ideologías y prácticas de dominación y el desarrollo de pedagogías radicales que ofrezcan condiciones emancipadoras. En este escenario, la tarea de los educadores radicales está orientada a generar las condiciones para que las voces de las clases oprimidas sean escuchadas. Se trata, entonces, de asumir el compromiso de crear una contra-práctica dentro de las instituciones educativas con la valentía de denunciar y cuestionar reificaciones, mitos y prejuicios instituidos.

Esa contra-práctica implica una forma de organización del conocimiento y la cultura como autodeterminación y praxis transformadora y constituye un compromiso público activo. Como señala Giroux (1992: 154) “La esfera pública representa, en parte, las mediaciones e instituciones ideológicas por las que los grupos oprimidos deben luchar para desarrollarse y poder recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social”.

Según sus planteamientos, la organización de la resistencia apela a un conjunto de categorías centrales, que emergen de su propia naturaleza, como la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y el comportamiento no discursivo. De ahí que cuestiona y relativiza la concepción unidimensional del poder ejercido como dominación (Foucault, 1977) y argumenta que existen acciones de resistencia que son prácticas creativas de producción cultural y social opuestas a la situación de dominación.

Señala que estas experiencias de creatividad se fundamentan en una lógica diferente que no se visibilizan fácilmente, porque quedan atrapadas por el miedo de ser descubiertas o por el pesimismo acerca de sus efectos. Por tanto, generalmente, funcionan de manera invisible y con cierto grado de inconciencia acerca de su significado.

“(…) la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó “el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad” (Marcuse en Giroux, 1999: 145).

Este funcionamiento oculto, impide su narración y exige reconocer ciertas huellas que den cuenta de expresiones de libertad. Siguiendo la argumentación, es posible entender que la construcción de prácticas contrahegemónicas o contra-práctica, supone reconquistar la conciencia histórica y social, lo que exige la disposición del sujeto para organizar la resistencia. Es importante considerar que los intereses que subyacen en algunas prácticas pueden ser actos de resistencia si su naturaleza es interpretada como tal por el docente que las realiza. Es decir, se necesita tomar conciencia de la resistencia en las prácticas educativas, lo que resulta difícil como cuestión individual, por lo cual es fundamental la acción y reflexión colectivas.

Para revelar el significado de resistencia de una teoría o una práctica se necesita situar el pensamiento pedagógico en las condiciones históricas en las que se produce y en relación a acciones de grupos semejantes. A la vez, ha de estar integrado a un modo de investigación que implique la reflexión crítica. Sobre todo, supone ir más allá de la experiencia, exige indagar en la lógica que subyace en ella para esclarecer el grado de vinculación con los intereses de emancipación.

Como afirma Giroux (1999: 148), “El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de escolarización”. Entonces, el giro principal de la pedagogía crítica radical se centra en reconocer que existen complejos y creativos campos de resistencia en el salón de clase y en la escuela.

Es preciso entender que condicionan y modifican las prácticas cotidianas con la finalidad de rechazar las propuestas y mensajes que el sistema pretende imponer. Aunque no son solamente prácticas de oposición, sino, registros de las contradicciones que acontecen al interior de las instituciones educativas y cuyo poder de transformación se puede ver disminuido u obstaculizado al ser ignoradas o consideradas disfuncionales.

“El control de la escuela, el conocimiento y la vida cotidiana puede ser, y es, más sutil, por cuanto que incluye momentos aparentemente carentes de trascendencia. El control es ejercido en los principios constitutivos, en los códigos y especialmente en las prácticas y en la conciencia de sentido común que subyacen en nuestras vidas, así como por una división y manipulación económica, manifestadas” (Apple, 1986: 15).

Este funcionamiento de las instituciones educativas, reclama ampliar el alcance de la noción de resistencia y reexaminar las relaciones entre ideología, cultura y hegemonía. Apple (1986) afirma que, aun reconociendo orientaciones divergentes, la ideología tiene tres características distintivas: la legitimación, el conflicto de poderes y un estilo de argumentación. La primera, refiere a la forma como se organiza socialmente la actividad, que la sacraliza como principio rector y justifica la tradición selectiva para distinguir lo que es válido y lo que no lo es. El conflicto de poderes tiene que ver con la distribución de la autoridad en la sociedad y opera como disputa ideológica en todos los órdenes de la vida, aunque no se explicita. Y, por último, utiliza formas de persuasión a través de ideas compartidas o rivales. Además, cualquier explicación puede enmascarar la intención de las ideas que plantea cuando son utilizadas en la práctica.

De aquí, la importancia de investigar la relación entre ideología y experiencia escolar. En primer lugar, es importante revelar que, para legitimar una perspectiva técnica de la producción del conocimiento, la escuela se presenta como un único mundo posible, por lo que todo aparece como natural. Para Apple (1986) este funcionamiento tácito se impone, por un lado, a través del poder que comunica y por otro, por la confianza en lo que se hace. Este saber es parcialmente explícito, aunque es lo que contribuye a construir una representación social incuestionable e inmodificable.

En este funcionamiento se manifiesta una hegemonía que se sustenta en suposiciones ideológicas tácitas y normas que se aceptan sin oposición, al igual que el

poder y el control, sin tener conciencia de ello. El autor destaca que una de las normas básicas que atraviesan este funcionamiento institucional es considerar el conflicto como inherentemente malo, por lo cual ha de ser eliminado. De esta manera, se internaliza la red de suposiciones que conforman el curriculum oculto y que establecen los límites de la legitimidad. No obstante, es necesario considerar, como argumenta Apple (1986: 132), que:

“Del mismo modo que el conflicto parece ser un medio primordial para el establecimiento de la autonomía individual y para la plena diferenciación de la personalidad con respecto al mundo exterior, también es efectivo para la diferenciación plena de la autonomía de la comunidad. En esencia, puede crear una tensión dirigida a la elaboración de presuposiciones que marquen sólo a ese grupo, a fin de reforzar la solidaridad y el acuerdo entre sus miembros”.

Entonces, la organización de la resistencia es una práctica política que requiere la recomposición de lo colectivo y exige una vigilante atención para oponerse y superar cualquier forma de acomodamiento a una estructura social estática. O sea, reclama identificar y cuestionar cualquier modo de progreso que deje de lado lo contradictorio de la vida social o descalifique la condición humana como forma de lucha por la emancipación. Como práctica política, es una acción consciente y reflexiva del grupo social que le permite tomar distancia de una estructura de pensamiento único, homogéneo y uniforme para dar lugar a la crítica como expresión de pensamiento plural y autónomo.

Estos planteamientos en el ámbito educativo atribuyen relevancia a la palabra y la conciencia crítica del lenguaje de los sujetos (docentes, estudiantes y otros sujetos sociales). El diálogo entre lo común y lo singular permite comprender las distintas gramáticas sociales, crea espacios donde se encuentran y contraponen ideologías desde la apertura y el respeto. Es decir, funcionan como marcos interpretativos en clave de alteridad y, por tanto, generan posibilidades para develar las relaciones y las luchas en términos de clases y grupos sociales (Freire: 1994; Giroux: 1990).

El sentido de lo singular se diferencia del hegemónico para convertirse en la narración de la experiencia vivida colectivamente. La autonomía y la emancipación se convierten en objetivos político-pedagógicos fundamentales que trascienden toda expresión de deseo. En consecuencia, dirigen su acción como forma de resistencia para minimizar los efectos de los discursos que privilegian a grupos particulares y maximizar formas de superación de la fragmentación y trivialidad sociocultural que están esclavizando al hombre.

Por consiguiente, la alternativa para estructurar una política de resistencia exige interpelar otras temáticas, que, de cierta manera, colonizan el escenario real/virtual de las comunicaciones en la sociedad contemporánea. Algunas de las que atraviesan el escenario educativo son: convivencia/violencia, conocimiento/información,

comunidad/individualidad, adultos/jóvenes. El espacio educativo es así concebido como un escenario de lucha, de resistencia, de incertidumbre y, por tanto, de imaginación. Es también escenario de conservación y fascinación por lo aprendido y lo cuestionado.

Estas formas de resistencia implican comprender y asumir que el conflicto es una realidad propia de las sociedades humanas. “Por tanto, hay que considerar en esencia al conflicto como una dimensión básica, y a menudo beneficiosa, de la dialéctica de la actividad a la que llamamos sociedad” (Apple, 1986: 130). En este entramado se revelan formas de contra-práctica en el escenario singular del aula de cada maestro, las que responden a una configuración social y política que les da sentido.

La recuperación y visibilidad de esas tramas de sentido son mecanismos de de-construcción que develan niveles subyacentes y permiten recrear y redescubrir otro sentido de ser, y hacer el trabajo profesional docente. Como afirma Deleuze (1993) es la capacidad de resonancia que amplifica y reinventa los acontecimientos educativos a través del intercambio y el debate lo que permite crear otros sentidos. Por tanto, la práctica docente no es una realidad uniforme sino multiforme y pluridimensional. Es un movimiento cultural en el que se construye una caleidoscópica realidad de subjetividades articuladas entre continuidades y transformaciones.

### **3.6. Problemas abordados en este capítulo**

Se han presentado y discutido las condiciones, problemáticas y temáticas que ocupan y preocupan a las pedagogías críticas. La intención ha sido configurar el escenario en el cual tiene sentido una pedagogía de la resistencia. Se plantea la crítica ideológica para llegar a la superación de las condiciones de dominación que atraviesan las instituciones educativas y la experiencia pedagógica.

En el estudio de las relaciones entre ideología y educación se revelan espacios de resistencia. Estos espacios tienen potencial transformador gracias al carácter dialéctico de la educación como construcción colectiva con sentido histórico, político y social. Este planteo se asocia a los dilemas entre ideología y enseñanza que sitúa a los educadores como intelectuales que asumen y defienden el uso de la palabra. Se reivindica una disciplina intelectual como juego dialéctico entre autoridad y libertad.

De todo ello, se derivan reflexiones sobre la educación como experiencia ética que pone énfasis en la responsabilidad política del docente y se rechaza tanto el autoritarismo como el libertinaje para instaurar una práctica democrática. Se sitúa la educación como asunto público en oposición a las propuestas sustentadas en el

pensamiento único y la lógica de la eficiencia. Se destaca, entonces, la responsabilidad pedagógica del educador que supone asumir la tarea de enseñar, que no se reduce a transmitir conocimiento.

Se propone una pedagogía crítica, como política cultural, que reconoce al educando como productor de su cultura.

En este escenario se redefine la escuela como una institución abierta, reflexiva e histórica. En ella se crean escenarios de resistencia en los cuales la contra-memoria es una herramienta intelectual. Con esta herramienta, se revisan concepciones heredadas y nuevas concepciones. Al mismo tiempo, la rememoración redimensiona el diálogo entre el pasado, el presente y el futuro a través de las resonancias que amplían y reinventan acontecimientos educativos, a través del debate.

Finalmente, se aborda la dialéctica de la autoridad emancipatoria que se instituye a través de procesos de concientización y subjetividad basados en una ética de la dignidad y la solidaridad. De ellos devienen relaciones pedagógicas dialógicas que conforman la praxis y promueven la construcción de narrativas e historias propias que las convierten en una contra-práctica. En esta contra-práctica reside el poder creador de la escuela y el potencial transformador de la praxis educativa.

## Capítulo 4.

### *La teoría y la práctica en una educación emancipatoria*

Otro aspecto relevante para la transformación de la educación es la formación docente sobre políticas educativas y la identidad profesional docente. Se analiza el trabajo en espacios de resistencia y la construcción de la docencia como contrapráctica. Se trata de las instituciones educativas donde, además de los escolares, se forman los futuros maestros. Esto lleva a reconocer que los contextos de la docencia que se investigan corresponden a escenarios conflictivos e inciertos. Se mueven entre la realidad del aula escolar, el espacio de taller con los estudiantes magisteriales, las salas de docentes, los cursos del instituto de formación de maestros (en Uruguay son las escuelas normales de nivel terciario no universitario) y otros escenarios conformados por los propios participantes. La trama temática está atravesada por la concepción de profesionalidad como una identidad biográfica en devenir.

#### **4.1. La docencia. Entre representación y profesionalidad**

De acuerdo con los estudios de Ferry (1987) y De Alba (2007), la formación docente constituye el eje ético-político de la educación. De ahí que históricamente haya sido un escenario de demandas, frustraciones y exigencias.

En la misma perspectiva, Laclau (2011: 24) afirma que la demanda “presupone que el grupo social no es un referente en última instancia homogéneo, sino que debe ser concebido como una articulación de demandas heterogéneas”. El filósofo argentino señala que la construcción de lo político supone que toda demanda comienza con un pedido específico, el que desencadena un proceso social de frustración al reconocer otras demandas no satisfechas y así se transforma en exigencia. De esta manera, la gente se reconoce a sí misma como sujetos de derechos no reconocidos, lo que constituye una dislocación en la estructura.

Este enfoque deconstructivo es, para Laclau (2005), una nueva lógica de lo social, que lleva a des-sedimentar lo social y a reactivarlo. Significa que una comunidad, o una sociedad, nunca se termina de conformar. Esta incompletitud constitutiva de lo social es fundamental para comprender la contingencia de la docencia, lo que la hace impredecible y también imposible. En efecto, lo que hace a la docencia algo imposible es lo que, en última instancia, significa que ningún acto de conocimiento es completamente realizable. A partir de esta argumentación, se exploran algunas respuestas acerca de ¿qué es lo que se puede decidir y qué es lo que se debe discutir acerca de la docencia?

El autor propone analizar la relevancia política de la representación. En primer término, argumenta que, si la representación exige que el representante transmita en forma transparente la voluntad de aquellos a los que representa, entonces una buena representación es aquella en la cual la voluntad se mueve en una sola dirección, es decir, hacia una única identificación. En segundo lugar, si los representados necesitan de la representación es porque sus voluntades son incompletas y reclaman ser suplementadas por el representante. Desde esta perspectiva, el representante no es neutral ya que contribuye a crear las identidades de los representados.

Como consecuencia, la representación se constituye en un escenario de lucha por la hegemonía entre las diferentes opciones posibles. Quiere decir que lo que puede verse en cierto momento como válido, es posible que desenlace los nudos históricos que lo condicionan y se reinscriba como su contrario en el debate y la acción social. Por tanto, se puede entender que la docencia se ha conformado como una articulación entre demandas heterogéneas desde las cuales es posible pensar un nuevo horizonte de emancipación de los pueblos.

Más aún, revela que las trayectorias de vida profesional de los docentes no se relacionan, exclusivamente, a la formación de grado, sino que incluyen la formación de posgrado y otras formaciones en las que los docentes se involucran. Estos planteamientos destacan la necesidad de ampliar la mirada para argumentar que, al pensar la educación se asigna en ella, implícitamente, un lugar al docente. O sea, se la vincula a un modelo particular de práctica educativa, lo que explica una determinada perspectiva de la formación docente.



Es evidente entonces que, sin un análisis de estas cuestiones, el futuro de la educación, la formación docente y la profesionalidad pueden quedar encerrados en la lógica del pensamiento único y la implementación de propuestas educativas sin debate público. He aquí que uno de los desafíos centrales de la formación tiene que ver con pensar las prácticas educativas en interacción con la naturaleza misma del saber crítico, o sea, desde la resistencia. Por esta razón, se exige entender la práctica como proceso de reflexión continuo y profundo acerca de sus relaciones con la teoría.

Al respecto, Carr (1996) analiza y cuestiona la clásica oposición entre teoría y práctica, en la cual la práctica es todo lo que no es teoría. La teoría se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto y la práctica se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. En esta lógica excluyente, el saber pedagógico es innecesario y débil. El docente es solamente el encargado de la inculcación del arbitrario cultural, como afirma Bourdieu (1996).

En oposición a esta concepción, plantea Carr (1996: 93) que “El hecho de que el cambio conceptual y el cambio social sean dos elementos de un proceso esencialmente dialéctico no debería dar por supuesto que este proceso pueda realizarse de alguna manera sin la intervención humana directa”. Desde esta perspectiva, el filósofo británico anuncia que la práctica implica el compromiso con una investigación que combine la reconstrucción histórica y la crítica filosófica.

Agrega que se espera que esta investigación revele el sentido de la práctica en relación a cuatro aspectos históricos que la caracterizan. En primer lugar, la historicidad de la práctica es lo que la hace inteligible. En segundo término, las transformaciones de significado son la clave de su devenir. En íntima relación, el reconocimiento de vigencias históricas de la práctica significa que además de distinguir concepciones nuevas, devela ciertos elementos que continúan existiendo. Y finalmente, las contribuciones de la reflexión filosófica sobre la educación en la construcción de significados de la práctica educativa alternativa.

Por estas razones, el devenir de la práctica educativa es una historia de cambios y continuidades cuyo entendimiento requiere la recuperación del sujeto y su subjetividad, dejando emerger la dimensión creativa de la educación como complementariedad de lo científico y no como sustitución. Desde un enfoque similar, Reyes (1987) entiende que el futuro de la educación exige la búsqueda de una relación dialéctica entre lo racional y lo irracional.

“Para orientar la educación, el humanismo idealista, abstracto y especulativo que dio satisfacción al pensamiento del hombre culto, debe ser sustituido por un humanismo real que ubique al hombre en la sociedad en que vive y promueva una acción colectiva para superarla” (Reyes, 1987: 19).

La idea de búsqueda que propone la pedagogía uruguaya transforma el sentido sustantivo de la docencia. La sitúa como una cuestión humana, siempre inconclusa y provisoria. Es el ejercicio de la libertad de pensamiento lo que posibilita superar toda forma de enajenación y de obstrucción de los procesos de concientización que hacen del hombre contemporáneo un esclavo de lo inmediato y lo dado. Advierte que ese hombre alienado pierde su capacidad de crear y no encuentra otra forma de darle sentido a su vida, más que a través de la fuga de sí mismo.

Oponiéndose a esas formas de dominación, sostiene “Para liberarse de la angustia ha de tener confianza en sí mismo, capacidad para el esfuerzo continuado, y, sobre todo, algo por lo cual luchar integrándose emocional y racionalmente a la comunidad” (Reyes, 1987: 21). En forma coincidente y con profundidad reflexiva, argumenta Díaz (2011: 8).

“Uno siempre piensa desde un horizonte cultural que es posibilitante a la vez que limitante. Es decir, uno puede pensar porque tiene un horizonte que lo habilita, pero a la vez, este horizonte limita, restringe la mirada. Pero el “horizonte”, nos advierte el gran filósofo hermeneuta del siglo XX, G. Gadamer, se mueve con uno, siempre hay una lectura, hay un “algo” que pone el intérprete de sí, al tratar desde la tradición, a la propia tradición, generando algo inédito. Interpretar, comprender siempre es un encuentro horizontal, entre el lector, y el texto (...), el intérprete y lo interpretado.”

A partir de estos planteos, surgen nuevas preguntas como, por ejemplo: ¿qué lugar puede tener la docencia en la construcción de un nuevo contrato socioeducativo? Los sujetos pedagógicos, al concientizarse de la posibilidad y la limitación como acontecimientos del proceso cultural, organizan formas de resistencia y producen otras prácticas.

La docencia emancipadora exige, como sostiene Rancière (2003), saber reconocer la distancia entre la cultura a enseñar y el sujeto a educar. Este enfoque pedagógico significa una ruptura con las miradas prescriptivas y un encuentro dialógico con futuros de posibilidad.

“En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. (...) Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad. (...) la vía de la libertad respondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano” (Rancière, 2003: 23-24).

El pensamiento de Rancière (2010) propone la metáfora de la educación como un teatro. Y argumenta que es necesario un teatro nuevo, un teatro sin espectadores

en el que los participantes (educadores y educandos) aprendan, en lugar de fasciarse o fastidiarse con lo que se les presenta. La educación es, entonces, un lugar de encuentro colectivo, en el que, a la vez, que se toma conciencia, se asume la palabra, se discute y se produce un saber cultural propio como contra-práctica.

De esta manera, el educando no es el público que llega al teatro sino un miembro de esa comunidad. Es decir, el alumno aprende del docente y éste del alumno. Esta dialéctica alude a lo que Freire (1994 b) refiere como curiosidad epistemológica y que significa esa movilización que conduce a la conciencia histórica del hombre en proceso de liberación. La profesionalidad, en este encuadre, es una cualidad performativa de la docencia que se fundamenta en su inacabamiento, exige la reflexión crítica y la apertura a su propia transformación.

#### **4.2. Nuevos y viejos significados de la docencia en el contexto contemporáneo**

En este tema, se destacan dos ideales ético-políticos que toman forma en las concepciones de laicidad y autonomía en Uruguay. Estos principios, que han atravesado el sistema educativo y caracterizado la docencia como profesión, son elementos constitutivos del proyecto educativo moderno. Hoy necesitan someterse a un examen crítico para distinguir su significado contemporáneo.

Para ello, se recupera el debate que plantean varios autores (Carr, 1996; Bárcena, 2005; Cullen, 2009) acerca de la educación como acontecimiento ético político en tiempos de posmodernidad y los desafíos que enfrenta la docencia como práctica profesional, social e histórica.

“La práctica educativa no puede hacerse inteligible como una forma de poesis regida por fines prefijados y gobernada por reglas determinadas. Sólo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa (...)” (Carr, 1996: 101).

En estas reflexiones, Carr (1996) propone apelar a la disposición de los profesionales de la educación, que están en el territorio real, a repensar su práctica desde ideales educativos emancipadores. El desafío que anuncia se entrecruza con el aporte de Bárcena (2005), quien apuesta a replantear la práctica reflexiva recuperando la experiencia como lo que ya no es realizable (Agamben, 2001) porque exige crear un lenguaje para nombrar la experiencia. En este sentido, afirma “Es necesario repensar esta racionalidad y esta práctica desde una rememoración de la educación que permita volver a captar la experiencia (praxis) como núcleo del hacer educación” (Bárcena, 2005: 58).

De los dos aportes anteriores deviene el enfoque socio-histórico que entra en diálogo con la concepción intercultural que propone Cullen (2009) al argumentar que la docencia "(...) es una práctica social que instituye identidad social, una política social que constituye subjetividad pública, y una "epistemología" social, que estatuye conocimientos válidos" (Cullen, 2009: 34).

Estos discursos, propios del pensamiento crítico, proponen otros significados de la docencia, las relaciones pedagógicas y la biografía escolar de los sujetos pedagógicos. Reivindican que la educación es un campo problemático de carácter contingente, cargado de historicidades, que se fijan parcialmente y dan cuenta de su transformación. Ahora bien, plantean el desafío de encontrar caminos alternativos para configurar la docencia en sociedades atravesadas por la pérdida de referencias, por la no pertenencia a lo colectivo y las consecuencias que tienen en el proceso identitario.

Se trata de reconfigurar la docencia desde un enfoque relacional y humano (Lopes, Pereira, 2015), cuyas cualidades más destacadas son la sensibilidad, la responsabilidad y la capacidad de articular teoría y práctica. Esta nueva profesionalidad reconoce y respeta las diferencias, lo que lleva a aceptar la pluralidad epistémica de lo cultural. Por tanto, exige la redefinición de lo público como tendencia orientada a superar la dicotomía entre lo real y lo imaginario, y no declarar su obsolescencia.

Como es conocido, las identidades profesionales docentes están condicionadas por el contexto en el cual se produce el trabajo docente, más allá de su formación de grado. Por consiguiente, la formación y la práctica profesional en territorio constituyen el núcleo temático que se intenta construir y re-construir como marco referencial amplio para abordar la complejidad de la docencia. De esta manera, la docencia se configura como una práctica anti-dogmática que da identidad a la educación pública. Al mismo tiempo, legitima su capacidad y condiciones académicas para intervenir en los diferentes niveles de elaboración de la propuesta educativa.

En este marco, la práctica educativa evidencia su dimensión ética como cuestión ideológica, lo que remite a reconocer o negar a los profesores como intelectuales. O sea, implica conquistar o no, la posibilidad de asumir con profesionalidad ética y responsabilidad política su participación en decisiones educativas y culturales. Entonces, a partir de la argumentación de Contreras (1997) la autonomía profesional adquiere su significado de acuerdo a cómo resuelve cada modelo de profesorado las relaciones entre las exigencias y condiciones sociales y políticas, los fines de la educación y la propia práctica educativa.

En este trabajo se hace referencia, solamente, a la autonomía profesional del docente como intelectual crítico.

“En cuanto emancipación, la autonomía supondría un proceso continuo de descubrimiento y de transformación de las diferencias entre nuestra práctica cotidiana y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza escolar guiada por los valores de la igualdad, la justicia y la democracia. Pero también, un proceso continuo de comprensión de los factores que dificultan no solo la transformación de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza, sino también la de nuestra conciencia” (Contreras, 1997: 139).

La concepción del docente como intelectual crítico considera la autonomía como una conquista, por lo cual no es una cualidad inherente al hombre ni un estado consolidado. Por el contrario, implica un proceso conflictivo entre aceptación y resistencia como construcción colectiva en relación a un contexto social y profesional situado. No existe una representación ideal de autonomía, sino, una configuración coyuntural y abierta a la transformación, necesariamente atravesada por la conciencia social e histórica y la toma de decisiones pedagógicas con responsabilidad.

“Un rasgo central de la acción es que por ella el individuo muestra quien es. La acción revela la gente que actúa, y, por tanto, es creadora de historia: es la condición para el recuerdo y la memoria. (...) Reflexionar sobre la acción es volver a narrarla, o sea, recordarla como una memoria reflexiva” (Bárcena, 2005: 132).

En suma, la acción pedagógica como construcción colectiva está enmarcada en un compromiso ético con la comunidad y reivindica la profesionalidad como condición para realizar la tarea de enseñar. Se trata de una acción impredecible en sus resultados e irreversible en su temporalidad. De ahí la importancia de la conciencia histórica para de-construir el pasado y proyectar el porvenir como diálogo intercultural.

#### **4.3. Hacia una conciencia histórica de la docencia como profesión**

La potencialidad del análisis histórico de la formación docente es el punto de partida de este apartado. Desde esta perspectiva, Ferry (1987) defiende la necesidad de redefinir la orientación de la formación docente, redimensionar la articulación entre formación de grado y formación permanente e instalar una relación dialéctica entre formación científica y formación profesional, con la finalidad de garantizar una relación dialógica entre la práctica y la teoría.

De acuerdo al análisis de Carr (1990), se distinguen tres perspectivas del cambio en educación que también explican los modelos de formación del profesorado y delimitan la relación entre la teoría y la práctica (cuadro 4.1).

**Cuadro 4.1. Perspectivas del cambio en educación**

<i>Perspectivas</i>	<i>Significados de la teoría y la práctica</i>
Racional/técnica	La profesión es la capacidad de aplicación técnica del conocimiento teórico en la práctica
Práctica/interpretativa	La profesión moldea la práctica a través de ciertos valores éticos que la guían
Crítico social	La profesión requiere la reflexión de los docentes sobre el conocimiento educativo en relación a las estructuras socio/históricas en las que acontece

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, podría pensarse que las dos primeras perspectivas de la formación en educación tienen que ver con la formación para la acción como intervención educativa. Este enfoque ha sido el rasgo distintivo de la formación de maestros que coloca a la investigación educativa como una práctica marginal, casi ausente. En cambio, la última se posiciona en los dos escenarios: el de la intervención y el de la investigación. Este enfoque de la formación docente redimensiona el saber de la práctica en diálogo con el saber de la teoría. Por un lado, la vincula a la acción en el aula y más allá de ella. Por otro, la reconoce como espacio de producción de conocimiento.

Desde otra perspectiva, es necesario considerar que el universo discursivo que enfoca su mirada hacia la formación del maestro permite reconocer tres niveles e funcionamiento de las instituciones educativas (Fernández, 1998). El nivel formal está constituido por la interacción social de los individuos y grupos. De ahí que la lógica institucional impone un imaginario en el cual cada uno aprende a actuar. Lo más interesante es reconocer aprendizajes de todos los actores, que van más allá de lo que aporta cada curso.

El nivel informal se refiere a las relaciones socioemocionales en toda la comunidad y a la emergencia de ciertas acciones coyunturales que distinguen a algunos de sus integrantes. En este nivel, se llegan a plantear conflictos en las relaciones pedagógicas, que exigen a estudiantes y profesores volver a posicionarse según donde se encuentren. Por ejemplo, en la escuela el estudiante magisterial desarrolla dos funciones que tienen que diferenciar: una como enseñante (practicante) y otra, como aprendiente (estudiante). Los maestros adscriptores (que son tutores de los maestros en prácticas) son enseñantes en dos niveles, lo que exige ajustes en su práctica teniendo en cuenta con quién se establece la relación pedagógica (estudiantes magisteriales o escolares).

Al llegar a una mayor complejidad y profundidad, la autora destaca la importancia del nivel fantasmático haciendo énfasis en las imágenes, fantasías, temores y ansiedades que delimitan el espacio de participación de los individuos y grupos. Adquiere relevancia la auto-representación de los sujetos de la educación en una

realidad cambiante, que los inserta en una lógica de relaciones, relativiza los límites de lo instituido y da cuenta de la conquista del orden instituyente. Este abordaje, según la autora, es un escenario de ruptura de la continuidad de sí mismo, del grupo y de la comunidad. Al tomar conciencia de estos condicionamientos, se plantean desafíos a los profesionales de la educación que exigen utilizar su potencial para transformar la hostilidad y alienación, en espacios de transición hacia una organización colectiva que recupere el pensamiento crítico.

En este sentido, la formación docente es abarcativa y conflictiva, ya que incluye la formación para la tarea de enseñar y simultáneamente, la formación personal y profesional de quien enseña. Este entrecruzamiento del proceso personal y social hacen de la formación docente un proceso individual y social inacabado que lleva a preguntar ¿cómo es posible que una formación permita al individuo crear sus propias prácticas de renovación pedagógica? O, por el contrario ¿en qué condiciones la formación inevitablemente lleva a la docilidad del sujeto?

Para pensar la relación entre la formación de grado y las primeras experiencias laborales se pueden utilizar trabajos de Edelstein y Coria (1995), Rockwell (1997) y Edelstein (2013), entre otros. Desde la perspectiva antropológica, Rockwell (1997), propone analizar la incoherencia de la experiencia formativa. Entiende que la formación es siempre un proceso en el que coexisten la rememoración de imágenes y representaciones sociales de la infancia y las experiencias de conocimiento que se elaboran en el proceso de formación. Por ello, propone que el retorno a la escuela sea parte de la formación para que no sea tan dramático.

La antropóloga mexicana plantea la importancia de investigar huellas y rastrear tradiciones que representan formas de pensamiento y de acción construidas en contextos históricamente determinados. Estas huellas, tradiciones, ideas y prácticas se instituyen e integran a una identidad cultural en correspondencia con el proyecto político que estructura el modelo de sociedad. En consecuencia, se convierten, tanto en referentes de cambio como en referentes de continuidad de las prácticas y políticas educativas.

Otras investigaciones toman el tema (Pasillas, 2001; Birgin, 1998; Nóvoa, 1999; Hargreaves, 1998; Tenti Fanfani, 2005) y coinciden en que la formación docente ha construido su historia e identidad entre dos posiciones: la de formar idóneos y la de formar profesionales de la educación. Estos debates sitúan la problemática y dan cuenta de las estrechas relaciones con los modelos teóricos hegemónicos a partir de los cuales se deciden las políticas estatales. En este marco, los referentes históricos contribuyen al análisis de los modelos de formación ubicándolos en relación a una de estas dos concepciones pedagógicas contrapuestas:

- La idea de educación como transmisión social del conocimiento válido. La docencia reclama personas poseedoras del saber de las disciplinas que van

a enseñar. Se conforma desde la exterioridad, sin un conocimiento propio. Es una función social sin identidad profesional.

- La de educación como construcción humana históricamente inacabada. El docente se concibe como un intelectual crítico, con conciencia social y capacidad para asumir su autonomía profesional. Construye su identidad desde una perspectiva dialéctica entre exterioridad e interioridad como diálogo intercultural de saberes. Es una función social, cultural y política con identidad profesional en devenir.

Por consiguiente, la reflexión acerca de los discursos y las prácticas educativas permite reconocer procesos educativos que van reconfigurando sus sentidos pedagógicos y formativos en contextos concretos.

#### **4.4. Políticas y perspectivas de la formación docente**

Según afirma Davini (2005), las tradiciones en la formación docente pueden ser entendidas como configuraciones de pensamiento y acción que se incorporan a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.



Figura 4.1. Vinculaciones conceptuales entre políticas educativas y perspectivas de formación docente. Elaboración propia.



En la figura 4.1 se observa una clasificación donde, como en otras, las fronteras son permeables y, por tanto, existen interacciones que las distinguen y conforman en un movimiento pendular que las desdibuja o las corre de lugar. Esto permite afirmar que las distinciones presentadas tienen la finalidad de organizar algunas diferencias generales entre ellas, que no son las únicas posibles ni, necesariamente, las más representativas.

#### *4.4.1. La tradición académica y el modelo de transmisión*

La denominada tradición académica, según argumenta Davini (1995) adquiere significado en la modernidad como modelo normalizador–disciplinador que responde a la lógica del estado-nación. Si bien es el mecanismo utilizado para lograr la cohesión social, también contribuye a formar la matriz ideológica de una sociedad civilizada a través de las ideas de orden y progreso. El fin principal de esta acción educativa estatal es la formación del ciudadano, lo que significa alfabetizar al pueblo para sacarlo de la ignorancia.

En este escenario, el docente como enseñante es el encargado de transmitir el conocimiento legitimado que define la norma curricular. Según Bourdieu y Passeron (1977), el docente se ocupa de inculcar ese arbitrario cultural. Su formación está dirigida exclusivamente al dominio de las disciplinas que va a enseñar. En palabras de Rancière (2003), es la lógica del maestro explicador que selecciona y pone a los niños en contacto con el conocimiento legitimado por la cultura escolar.

“La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene por qué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base, es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada” (Rancière, 2003: 13).

Esta lógica que atraviesa tanto la formación para ser maestro como su práctica docente, entiende la enseñanza como la función dirigida a suprimir, lo que Rancière (2010) señala como la distancia entre el saber del educador y la ignorancia del ignorante.

A partir del modelo de análisis crítico de la cultura elaborado por Santos (2006) es posible construir una pedagogía de las ausencias. De ahí, que para este modelo de formación y de práctica profesional la ausencia pedagógica implica la monocultura del saber y del rigor, que se manifiesta a través de la cultura escolar como cultura académica. Es decir, se jerarquiza el saber disciplinar sobre la práctica, porque ésta se aprende en la práctica, o sea en la experiencia cotidiana.

Este enfoque evidencia un conflicto entre grupos que se resuelve subordinando todo saber de las ciencias sociales y humanidades a lo que se considera conocimiento científico. Significa una descalificación de la docencia y una homogeneización de la experiencia educativa. Esta matriz de pensamiento funciona como una memoria de larga duración que se ha naturalizado y en consecuencia, conforma la representación social vigente. Se reconoce en el discurso cotidiano y se espera que el maestro resuelva los problemas de ignorancia y las disfunciones de comportamiento que afectan a la infancia y la juventud.

#### *4.4.2. La tradición escolanovista y el modelo de descubrimiento*

El crecimiento constante de la matrícula que caracteriza el proceso de escolarización de masas y los aportes de la investigación de las primeras décadas del siglo XX, conmueven la comunidad educativa. Por un lado, se construye un discurso de censura a las prácticas educativas transmisivas y se propone, a cambio, un discurso humanista que hace foco en la experiencia educativa que configura la pedagogía de la Escuela Nueva.

La tradición escolanovista en Uruguay tiene incidencia en planes y programas de formación de maestros y de escuelas primarias. El pensamiento pedagógico de Dewey, Decroly, Kilpatrick y otros seguidores del pragmatismo, más allá de sus diferencias, significan un aporte fundamental en la creación de un modelo educativo experiencial de preparación para la vida. La tarea del docente se modifica, ya que el principal referente deja de ser el saber a transmitir, para pasar a ocupar ese lugar el sujeto que aprende y su experiencia de vida.

Este cambio, le asigna otro valor a la formación docente. El futuro maestro necesita una cultura general que le permita comprender a sus alumnos y la comunidad en la que viven. Al mismo tiempo, adquiere importancia el conocimiento de ciencias vinculadas a la educación como la psicología experimental. El constructivismo piagetano y la pedagogía humanista son referentes de la nueva racionalidad práctica que vincula el saber a enseñar con las necesidades de quienes van a aprender. La formación de grado se asocia a proyectos de perfeccionamiento y actualización que derivan en prácticas reflexivas que se conciben como mecanismos del cambio educativo.

La enseñanza cede gran parte de su tarea al aprendizaje, entendido como descubrimiento. De ahí, la importancia de conocer métodos de enseñanza para saber organizar la experiencia educativa.

“No les enseña a sus alumnos su saber, les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos, que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar” (Rancière, 2010: 18).

Este movimiento pedagógico tiene fuertes anclajes en la escuela y en la práctica docente, incluso en el presente. Significa la conquista de autonomía en el ejercicio de la docencia. Este planteo da cuenta de la potencialidad que adquiere un tipo de conocimiento cuando es construido a nivel micro-social, como señala Caria (2014). El autor argumenta que el discurso que acumula la experiencia colectiva del saber hacer y pensar en la práctica, no necesita ser explicado.

Es, para él, una epistemología de la práctica que relaciona el saber con el trabajo docente cotidiano y se integra al *habitus* (en la terminología de Bourdieu) que garantiza su continuidad. Evidencia la confianza en lo que se hace, que se reproduce como imitación, sin reflexión. Incluso llega a contradecir, sin conciencia, el discurso asumido como válido.

#### *4.4.3. La tradición tecnicista y el modelo de producto*

Este enfoque se conforma después de la Segunda Guerra Mundial, sistematizando algunos ensayos anteriores que revitalizan la razón instrumental con anclaje en la lógica del mercado. Se propone una educación de carácter instruccional. Las propuestas tayloristas aplicadas en la producción industrial, llegan al campo educativo introduciendo la lógica del proceso-producto con el sustento de la psicología conductista.

En la política educativa se manifiesta una obsesión por la planificación asociada a la evaluación, en las cuales el maestro no interviene. Se instala un modelo de diseño curricular por objetivos operacionales, que actualmente deriva en el enfoque por competencias, en el marco de una planificación científica y estratégica. La prioridad está puesta en medir la eficiencia del sistema en términos de resultados de aprendizaje y en asegurar la rentabilidad de la educación a través de dos mecanismos: la reducción del gasto en educación y la exigencia del cumplimiento de lo planificado por los expertos.

De esta forma, se instala una lógica excluyente que desplaza del escenario público tanto al estado como a los docentes y ese lugar es ocupado por el mercado y los expertos. La descalificación del cuerpo docente afecta directamente su formación que queda reducida a una capacitación básica en saberes prácticos que permiten seguir las guías docentes. Es un modelo de práctica por imitación. Como consecuencia, se destaca el carácter predictivo de la práctica que suprime la reflexión y la creación en el contexto real de la práctica docente.

En términos de Rancière (2010: 20) “En la lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado –en un cuerpo o un espíritu– y debe pasar al otro”. Desde esta perspectiva, la formación del maestro es dogmática y está atravesada por criterios de verdad y modelos de acción incuestionables. La tarea de enseñar se

reduce a ejecutar paquetes instruccionales, lo que implica la pérdida de autonomía profesional y, como consecuencia, la dependencia intelectual.

Se transita una profundización de la división del trabajo pedagógico que llega a interrumpir la comunicación al negar la palabra al docente en la elaboración curricular. En Uruguay, esta tradición eficientista fundamenta las políticas neoliberales que se impulsan durante la dictadura militar de 1973. Como afirma Davini (1995: 37) “Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos”.

El enfoque se recupera con las políticas neoconservadoras actuales que incorporan sistemas nacionales e internacionales estandarizados de evaluación. Proponen una formación básica y mínima en competencias, que capacita para aceptar la flexibilidad laboral y además exige la reconversión continua. Impulsan políticas para mejorar la relación costo-beneficio del sistema educativo a través de la gestión educativa, llegando incluso a desarrollar la idea de la gestión de clase y proyecto de escuela.

Este modelo de fragmentación, que provoca soledad y aislamiento, afecta directamente al docente, quien deja de distinguirse por su profesión de educador y asume la tarea de gestionar la clase, aunque se trata de gestionar aprendizajes. Por tanto, es fundamental tomar conciencia que, como afirma Santos (2009), estas tradiciones coexisten y luchan por permanecer. Si bien pueden estar invisibilizadas, presentándose con otra imagen, en realidad pretenden recuperar su hegemonía y a través de un discurso que se presenta como neutral, distorsionan y obstaculizan toda iniciativa de emancipación social.

#### *4.4.4. Los enfoques críticos y los procesos de emancipación*

Varios estudios advierten que la cuestión de la emancipación social en el discurso educativo actual, corre riesgos de ser distorsionada a través de la naturalización y banalización de su significado. De ahí, la relevancia de realizar estudios rigurosos sobre los significados que se construyen y las intencionalidades con las que se vinculan.

“(…) nos guste o no, el poder diferencial se introduce en el mismo centro del curriculum, la enseñanza y la evaluación. (...) Siempre hay, por tanto, una política de conocimiento oficial, una política que lleva consigo el conflicto con respecto a lo que algunos consideran como meras descripciones neutrales del mundo y otros como concepciones de la elite que capacitan para la acción a unos grupos mientras incapacitan a otros” (Apple, 2001: 48).

De acuerdo a lo que plantea Apple, es ineludible atender con seriedad los problemas educativos, lo que implica un análisis en profundidad de algunas ausencias y simplificaciones sobre las que se sustentan las sucesivas reformas educativas. En este aspecto, varios de los estudios con enfoque crítico denuncian una especie de circularidad amnésica que desestima la historicidad de las prácticas sociales. En contraposición, proponen incursionar en otras dimensiones de la educación que ponen en juego las luchas culturales e ideológicas en relación a cuestiones como: la escuela como institución pública y lo que en ella acontece, las tendencias y contradicciones globales que condicionan el acceso al derecho a la educación, la falsa dicotomía entre los relatos de la cultura local y las grandes narrativas y la historicidad de los procesos educativos y culturales, entre otros.

Como sostiene Ardoino (1991), la educación no puede entenderse si no es como una práctica social global en relación, lo que la enmarca en las ciencias del hombre y de la sociedad. Por tanto, implica entender la educación como una forma de conocimiento riguroso, pero provisorio que, conscientemente o no, genera otras formas de conocimiento. En este sentido, los enfoques críticos constituyen un movimiento ideológico que se conforma como diálogo intercultural. Se trata de una configuración epistemológica integrada por discursos heterogéneos, que pueden ser en parte coincidentes y en parte, contradictorios.

De esta forma, se alude a un movimiento cultural inacabado. Por tanto, es una práctica no consolidada y abierta a la crítica ideológica como meta-reflexión. En consecuencia, se trata de estudiar esas prácticas que se construyen en contextos socio-histórico profesionales particulares, especialmente aquellas que se conforman en los márgenes del sistema formal. Esto explica, en parte, que muchas de estas experiencias no aparezcan en la investigación ni en la bibliografía, por lo que su circulación se restringe a los subgrupos directamente vinculados y se mantienen invisibilizadas. Sin embargo, se constata una importante producción de conocimiento acerca de la educación en el contexto real.

De ahí que los enfoques críticos adoptan una concepción dialéctica de la relación teoría/práctica, por la cual, reconocen que el conocimiento de la práctica tiene un ritmo y elaboración propios, que no es reflejo de lo que anuncia la teoría. Son modelos contrahegemónicos que se enmarcan en procesos de emancipación. Por tanto, se necesita del análisis multi-referencial (Ardoino, 1991) para entender la educación como experiencia humana y las transformaciones de la experiencia educativa en la cotidianeidad de las instituciones educativas.

En este sentido, la educación y la formación docente son procesos socio-culturales e ideológicos en tránsito, o sea, en una construcción permanente, pero, integrada al hacer cultural de la sociedad. Por tanto, los agentes educativos están comprometidos con la investigación y la producción de conocimiento vinculados a su propia práctica, sin excluir otros escenarios educativos. Y, su preocupación refiere

a la integralidad de las transformaciones sociales, culturales y educativas que configuran la vida cotidiana en las salas de clase.

Desde esta perspectiva, la docencia es una actividad intelectual que piensa la práctica educativa enmarcada en movimientos de larga duración y que involucra la reflexión acerca de las problemáticas estructurales que la condicionan. Se ocupa tanto del conocimiento a enseñar como del conocimiento a aprender, lo que significa la recuperación de la autonomía y la reinención de la autoridad pedagógica. De ahí que concibe la identidad del profesional docente como una identidad “nómada”, en diálogo con el otro y con la cultura.

“Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya” (Rancière, 2003: 56).

Las palabras del autor reivindican la autonomía del educando al proponerse respetar e impulsar la conciencia de la igualdad en la desigualdad, lo que supone aceptar que no existen dos seres idénticos. Por tanto, se podría sostener, siguiendo a Levinas (2012), que entre el yo y el otro siempre hay una relación que desborda, que excede, es decir, es una relación de diferencia que comienza en la desigualdad. En ese sentido, toda experiencia educativa es una experiencia de formación.

Ahora bien, se trata de una experiencia siempre subjetiva que, como tal, forma y transforma al sujeto de la experiencia. Supone un recorrido hacia el exterior, hacia el otro, que deja huellas y que tiene algo de incertidumbre y algo de riesgo, para volver a sí mismo como experiencia intersubjetiva. Se relaciona con la responsabilidad y el compromiso ético con la naturaleza humana, haciéndose y rehaciéndose históricamente. Tiene que ver con cumplir deberes y ejercer derechos humanos y es en este punto que entra en relación con la autoridad pedagógica, entendida como el autorizarse a sí mismo y no con el significado tácito de solicitar autorización.

La docencia, entonces, se entiende como una capacidad conquistada de convertirse, por educación o por experiencia, en su propio autor a través de la participación. Significa ser autor de su propia formación en un escenario socio-histórico en el que existen diferencias.

“Pero no nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos” (Freire, 1996: 97).

Como sostiene el autor, la historia es tiempo de posibilidad de una práctica educativa y una reflexión pedagógica de la libertad y de la lucha política para la transformación. La tarea de los educadores es desafiar la dicotomía entre práctica y teoría para crear la unidad dialéctica y contradictoria entre ellas y hacer posible un proyecto emancipador. En estos planteamientos está implícita la idea de una profesión docente inacabada que exige una política de formación permanente que, como ya se anunció, incluya la formación de grado, posgrado, especializaciones y perfeccionamiento. Se concibe como escenario de producción de conocimiento que exige estar estrechamente vinculada a la investigación educativa.

“Hay países que no tienen ninguna política de formación continua. Es decir, que incluso la distinción, la diferenciación, no ha sido pensada ni conceptualizada y por lo tanto no hay dispositivo distinto. En Francia existen dispositivos distintos y es catastrófico. Cuando se las piensa en conjunto es aún peor porque se las confunde. Es necesario pensarlas en conjunto en términos de “articulación” es decir conociendo las diferencias” (Ardoino, 2005: 37).

Aunque es relativamente reciente, las políticas educativas uruguayas se orientan hacia un proceso de transformación educativa que se enmarca, en términos generales, dentro de este enfoque. Existen evidencias de la intención de recuperar la función instituyente en los colectivos docentes, sin exclusiones, creando escenarios de participación social democrática. Estos escenarios han tenido aciertos y desaciertos que significan avances y retrocesos que los convierten en polos de resistencia. En definitiva, es una utopía que toma conciencia de la responsabilidad que implica reinventar la formación docente.

#### **4.5. Una encrucijada histórica para la formación docente**

La vigencia de las reflexiones de Nóvoa (1999) sobre el tema significan alternativas en la encrucijada histórica actual. Según sus planteos, la formación docente está expuesta a profundos cambios, siempre enmarcados en la dicotomía entre modelos académicos y modelos prácticos. Para superar esta dicotomía el teórico portugués propone pensar modelos profesionales que jerarquicen el trabajo compartido entre las instituciones de educación superior y las escuelas, enriquecidos por espacios de tutoría y alternancia. A partir de ellos, se formulan algunos supuestos de un modelo contrahegemónico de formación docente.

#### *4.5.1. Los contextos del saber y las funciones de la docencia*

El planteo académico de la pluralidad epistemológica del saber implica reconocer una multi-referencialidad explicativa que, como aporta Ardoino (1991), supone referenciales heterogéneos pertenecientes a diferentes campos teóricos que orientan la producción de saber. Por tanto, el saber es un juego de posiciones que configura su inconclusión y conduce la búsqueda y la indagación.

En la misma perspectiva, se hace necesario diferenciar los tres contextos del saber, como proponen Lundgren (1987) y Bernstein (1998), para relacionarlos con las funciones de la docencia. De ahí que la práctica educativa se concibe como una experiencia relacional que, en tanto acontece, se hace autónoma e histórica como práctica social, política, científica y artística. En este abordaje, en coincidencia con la argumentación de Freire (1998), la razón de la inconclusión es también la razón de la emancipación intelectual.

“En realidad, sería una contradicción si, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento. Es en este sentido como, para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los otros. Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin tratar su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, (...) sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible” (Freire, 1998: 57).

Al revisar estas concepciones, la condición de inconclusión como la clave de la educación y de la docencia es lo que hace a los hombres sujetos educables. Es decir, la capacidad de educarse los hace conscientes de su curiosidad y, al mismo tiempo, de la posibilidad y la esperanza de seguir siendo sujetos históricos en transformación. Ahora bien, la historia de la formación docente da cuenta del énfasis puesto en la enseñanza excluyendo las otras funciones, lo que condiciona los discursos y el actual estado del arte.

Como explicita Nóvoa (2009), las tres últimas décadas del siglo XX siguen signadas por la presencia de discursos centrados en la enseñanza. Han sido temas recurrentes la pedagogía por objetivos y el énfasis en la planificación, la selección de contenidos curriculares básicos, la gestión de clase y de los aprendizajes, las evaluaciones nacionales e internacionales, las capacitaciones docentes, los manuales y otros materiales curriculares, entre otros.

En los comienzos del siglo XXI, se verifica un movimiento orientado hacia los profesores, aunque casi exclusivamente hacia su tarea de enseñar. Sin embargo, hay señales de la importancia que comienza a adquirir la investigación desde la formación docente de grado. A modo de ejemplo, a partir del año 2000 en Uruguay se incorporan cursos de metodología de investigación en los planes de estudios. Cabe



mentar que la estructura del área no cuenta con las condiciones para que los profesores organicen líneas, grupos y proyectos de investigación, lo que deriva en la escasa investigación educativa restringida a voluntades particulares. Por su parte, la extensión no se menciona en la propuesta curricular.

Otra es la situación en la universidad uruguaya. Históricamente ha dado prioridad a la investigación y la producción de conocimiento, fundamentalmente a cargo de docentes de mayor grado académico y dedicación. Por tanto, ha dejado en segundo plano las otras funciones, especialmente la enseñanza que aún no logra un desarrollo que le aporte visibilidad. Al respecto, se evidencia un giro en el discurso universitario que inicia un proceso de cambios en 1993, con la creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio. El proceso continúa en el 2006 con el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria y en 2009 con la Curricularización de la Extensión a través de Espacios de Formación Integral (EFI).

Estas acciones ilustran transformaciones tendientes a revertir la larga historia de ausencias pedagógicas en la docencia universitaria nacional. A pesar de estos nuevos horizontes la enseñanza universitaria y la formación para la docencia mantienen sus ausencias y presencias pedagógicas. De ahí, la importancia de instalar diálogos interinstitucionales que contribuyan a otras transformaciones. En ese sentido se presentan algunas reflexiones que proponen alternativas desde enfoques críticos. Serán tres, como las dimensiones de la universidad uruguaya, la enseñanza, la investigación y la extensión.

Con respecto a la primera, la enseñanza, además de su histórica vinculación al contexto de reproducción, puede ser un escenario de producción de saber. Por cierto, la enseñanza ha adoptado la forma de transmisión, de descubrimiento o de reconstrucción, lo que ha impedido reconocerse como espacio de producción de conocimiento. Sin embargo, es posible fundamentar la falsedad de estas representaciones hegemónicas a partir de la condición de inconclusión del hombre y de la cultura. O sea, se trata de reivindicar la reflexión sobre enseñanza como un escenario de producción de conocimiento y, por tanto, instalar diálogos entre enseñanza e investigación.

Se toman las reflexiones de Freire (1994 a) que señalan que todos sabemos algo y todos ignoramos algo, por lo que todos podemos enseñar algo a otro y también aprender algo de ese otro. Aclara que no significa que el docente se des-responsabilice de la función de enseñar. Al contrario, el docente es quien organiza la enseñanza de manera que tanto él como los estudiantes se sientan autorizados a participar, tengan confianza en sí mismos, asuman el uso de la palabra y movilicen su deseo de conocer.

A partir de este enfoque, la función de enseñar adquiere otros significados, significados que validan acciones para crear su discurso docente como forma de producir conocimiento. También favorece la comprensión del discurso pronunciado (incluido el académico), puesto que reconoce que cada uno elabora su discurso en diálogo con otros discursos. Se trata de aprender a comunicar su propia creación intelectual y ponerla en relación con la de otros. Esta perspectiva de la enseñanza la convierte en posibilidad, a la vez, polémica, indeterminada y poco previsible.

La condición de posibilidad se confirma en un juego de relaciones humanas, epistemológicas y éticas que convierten la práctica en praxis. Como tal, supone la reflexión dialéctica entre el conocimiento de la teoría y el conocimiento de la práctica. Implica momentos de reproducción (transmisión cultural) así como también de producción (creación personal) y exige re-contextualización, momento en el cual toda producción adquiere sentido en otro contexto social. De esta forma, la condición de inacabamiento es la que hace que enseñanza, investigación y extensión se impliquen mutuamente.

Al pensar la investigación, la segunda dimensión universitaria, parece indiscutible su vinculación al contexto de producción de conocimiento dentro de un campo académico multi-referenciado. Es desde ese lugar que se puede pensar la superación de una tradicional exclusión del saber de los sujetos investigados y de los escenarios donde se realiza la investigación. Esta doble exclusión es la principal ausencia pedagógica de la investigación educativa que ha cosificado al hombre convirtiéndolo en objeto de la investigación.

Para avanzar en esta posición contrahegemónica es necesario recurrir a las capacidades de relación y de comunicación. Implica promover la disposición al diálogo, como refiere Nóvoa (2009: 206) “para dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores”. Entonces, la investigación educativa ha de plantearse la recuperación de la voz del otro en la investigación, es decir, de los sujetos de la investigación. Ahora bien, aunque la docencia está sujeta a las determinaciones del sistema y de la sociedad que enmarcan su acción, fundamentalmente en procesos de reproducción social, es posible reconocer que los profesores como sujetos autónomos definen transformaciones cuando asumen la autoría de su práctica profesional.

En este aspecto, es sustantiva la concepción del profesor como investigador aportada por Stenhouse (1987) y retomada por diversos estudios, entre ellos, los de Schon (1992), Contrera (1997), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005). En el mismo sentido, son relevantes los trabajos de Freire (1994 a, 1998), Nóvoa (1999), Passillas (2001), Edelstein (2013) y Davini (2016), sin pretender agotar la bibliografía sobre el tema.

La formación del docente investigador se inicia con la experiencia de investigación desde la etapa de formación de grado y con un espacio socio-profesional

que favorezca el trabajo colectivo de la comunidad educativa. En consecuencia, se hace imprescindible conquistar espacios y tiempos institucionales destinados a la investigación para garantizar el trabajo profesional de los docentes como intelectuales (Giroux, 1996, 2003). Por tanto, adquiere relevancia investigar la práctica educativa que acontece en la cotidianeidad de las instituciones educativas, pero también, investigar la teoría que se produce en la academia.

Entonces, se trata de una investigación pensada en términos de diálogo entre discursos, o sea, diálogos polifónicos que convocan la voz de estudiantes, profesores, investigadores y otros agentes culturales. De esta manera, se establecen relaciones rigurosas y sistemáticas entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de extensión, ya que están insertas en contextos concretos que le dan significado y valor social al conocimiento producido.

En cuanto a la tercera dimensión de la universidad, la extensión, se propone profundizar su vinculación con la práctica docente. Desde los años de formación de grado, la práctica docente está presente. Con diferentes exigencias, coloca a los estudiantes magisteriales en el escenario socio-profesional de las escuelas de práctica para pensar la tarea de enseñar. En este sentido, se podría entender como una experiencia de extensión específica de la etapa de formación, que se inscribe en contextos de re-contextualización.

Esta apertura al diálogo de saberes y culturas amplía el alcance de los fines en la educación superior. Contribuye a insertar la institución educativa terciaria en la sociedad valorando las prácticas educativas más allá del aula. La práctica docente se sitúa en territorios sociales para construir conocimiento con los sujetos colectivos en esas realidades culturales. Esta perspectiva de la docencia, como experiencia de extensión, se entiende como una praxis social que construye su identidad en situaciones sociales específicas.

Esta conceptualización encuentra algunos de sus fundamentos en los aportes de Habermas (1990) quien explica que el conocimiento se constituye en relación a intereses humanos cotidianos, que se configuran entre las necesidades naturales y las condiciones sociales e históricas. Y, sostiene que el campo teórico crítico se conforma como un proceso social que combina la crítica ideológica y la voluntad política de actuar. De aquí que la teoría y la práctica educativa se integran en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política con el objetivo de alcanzar su propia emancipación.

Entonces, la experiencia de extensión articulada con la de enseñanza e investigación conforman una praxis social que habilita la contemporaneidad de tiempos y espacios personales, generacionales, sociales y culturales. Es así como se llega a promover la construcción de identidades que mantienen las diferencias y singula-

ridades como superación de los modelos homogeneizadores. Estos planteos permiten señalar que la práctica es una praxis situada en una territorialidad social singular (la escuela) en el marco de una espacialidad general (la enseñanza primaria).

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. (...) Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación” (Freire, 1994 a: 101).

A partir de lo que argumenta el autor, se podría sostener que la práctica educativa transformadora genera espacios de diálogo entre discursos que involucran, por lo menos, dos generaciones y varias culturas dentro de las que figuran la cultura escolar y la cultura de los alumnos. Estos diálogos se amplían en las escuelas de práctica al convocar también la cultura de los estudiantes magisteriales y la cultura académica del instituto de formación magisterial.

En suma, promover una relación pedagógica dialógica que reconozca y respete la cultura de los participantes es lo que puede generar las condiciones para que se produzcan auténticas relaciones con el saber. O sea, encuentros y desencuentros propios de una relación dialógica son evidencia de la transformación de sujetos y escenarios sociales y culturales. Significa un camino a recorrer para superar la racionalidad instrumental y hacer posible un modelo emancipador. Esta renovación exige el compromiso con la participación intersubjetiva y democrática en la construcción de nuevos saberes culturalmente válidos.

#### *4.5.2. Docencia, subjetividad y deseo de ser más allá de sí*

Muchas veces se afirma que la docencia, como práctica profesional, es una acción social, histórica y política. Sin embargo, es preciso delimitar el alcance de los significados que se construyen en contextos situados. En esta oportunidad, se hace referencia a una creación humana, cuya intención educativa se sitúa en el entramado de relaciones de poder contradictorias, visibles y ocultas, que exigen ser objeto de reflexión para tomar posición.

“(...) No hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables. Insistir en eso y tratar de convencer a los incautos de que ésa es la verdad es una práctica política indiscutible con que se intenta suavizar una posible rebeldía de las víctimas de la injusticia. Tan política como la otra, la que no

esconde, sino que por el contrario proclama su politicidad” (Paulo Freire, 1993: 74).

El énfasis puesto en la dimensión política de toda práctica educativa tiene que ver con la crítica ideológica que permite hacer distinciones entre prácticas. Se trata de tomar conciencia de las diferencias entre aquellas prácticas que se presentan como neutrales, ocultando su indiferencia frente a la injusticia social y las que se preocupan por mostrar las situaciones de dominación y explicitan su disposición a reflexionar sobre ellas con la intención de organizar acciones para transformarlas. En otros términos, se oponen dos discursos. Uno, basado en un verbalismo alienado y alienante. Otro, fundado en la dialéctica de la palabra que habilita las voces de los sujetos participantes.

“Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocermelo como sujeto. (...) el retorno sobre sí mismo por parte del formador-formado implica un doble movimiento que es pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo y una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí” (Filloux, 2004: 38).

Estas voces de autoría producen nuevos discursos en los participantes a partir del diálogo entre la cultura escolar y las culturas de grupos sociales construidas dentro y fuera del aula. La docencia, entonces, se ubica en el lugar de las interacciones, en el que cada uno se reconoce a sí mismo y reconoce al otro y también puede volver sobre sí mismo para tomar distancia y habilitar la crítica. Para Filloux (2004) los intentos de aclarar el sentido de una relación pedagógica no significan la pérdida del sujeto, por el contrario, los involucran en ella. Más allá de la necesaria distinción, “la persona se inviste de manera más o menos profunda y se transforma en autor de lo que hace, de lo que acepta, de lo que quiere” (Filloux, 2004: 40).

Ahora bien, esta relación se construye como relación dialéctica, dinámica y conflictiva. En la lucha por el reconocimiento que implica la conquista de la autoría acontece tanto en escenarios de la realidad como en el nivel de lo imaginario. Este doble nivel de reconocimiento de sí y del otro la hace intersubjetivo y, por tanto, ligada al diálogo y a toda relación dialéctica que implique un retorno sobre sí mismo. La complejidad que implica no está en el diálogo consciente y explícito, sino, en distinguir el diálogo implícito e inconsciente. O sea, ese diálogo tácito sobre el cual no se pone atención y que es el que sujeta al nosotros. Es más, de acuerdo a aportes de Giddens (1995) y Castells (2001), el sujeto no es un ser estático, sino que modifica y se modifica social y culturalmente y en esas transacciones, se proyecta históricamente como un ser en transformación.

A partir de estas reflexiones, es posible afirmar que la educación es un proceso de construcción de subjetividades, en el cual adquieren significado las interacciones sociales con otros sujetos, con textos culturales, así como también, con objetos materiales y simbólicos. Y, en tanto proceso dialógico, conforma redes de relaciones intersubjetivas reales e imaginarias, individuales y colectivas, conscientes e inconscientes. Desde esta perspectiva, la subjetividad implica el reconocimiento de sí, lo que lleva al sujeto a tener confianza para seguir siendo.

Esa confianza en sí mismo, es lo que moviliza el deseo de aprender al reconocerse capaz de aprender. En la concepción freiriana significa el tránsito de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica y de ella a la curiosidad crítica. Es el proceso en el cual el hombre se hace un ser más allá de sí, un hombre con conciencia social e histórica. Por tanto, la subjetividad se construye en el diálogo con el otro, con lo otro como exterior a sí mismo, pero también consigo mismo.

“El objetivo ostensible puede ser particular, pero ésta es solo la punta visible del témpano. Detrás del objetivo individual se esconde un mundo de asociaciones y afectos sumamente más amplio que lo contamina y lo transforma en la expresión de tendencias mucho más generales. (...) Lo más importante es que cada una de las articulaciones posibles al interior de esta matriz estructural conduce a un modo diferente de construir las identidades sociales y a diferentes grados de universalización de sus exigencias” (Laclau, 2011: 27).

Si el deseo de ser más y el deseo de saber es lo que humaniza al hombre es lo que lo hace autor de su propia historia como historia colectiva, pero siendo a la vez, sujeto de esa misma historia. Ahora bien, entender al hombre como agente de su historia significa reconocer que es parte del orden institucional de la sociedad que él mismo contribuye a conformar. Desde esta perspectiva y, en acuerdo con Laclau (2011) es posible argumentar que las culturas institucionales configuran un espacio público en el cual se construyen subjetividades, cuya parte visible se sustenta en un complejo entramado de relaciones humanas no visibles o enmascaradas en imaginarios que no se discuten. Según aportan Bourdieu y Passeron (1996), este funcionamiento da cuenta de un *habitus*, que se constituye en un nexo explicativo y regulador de las relaciones entre las prácticas cotidianas y la lógica del campo profesional.

Estas acciones implícitas atraviesan las relaciones intersubjetivas y regulan las interacciones entre realidad y utopía, entre el universo individual, el de los otros y el universo colectivo. De aquí, la importancia de develar y tomar conciencia de estos entretejidos sociales y culturales, en los que se desarrolla la vida cotidiana en la sociedad y en la educación. En efecto, el sentido latente de cualquier movilización no puede reducirse a eslóganes, por el contrario, reclama un análisis político

de la sobre-determinación de los discursos hegemónicos para hacer posible una educación crítica.

“(…) si se considera que el hombre es parte de esa realidad ambigua, compleja e incierta, no habría propiamente hostilidad sino complicidad, aunque sí cierta pasión o sufrimiento. Conocer no sería simplemente conocer desde una distancia crítica, sino, como expresa muy elocuentemente la palabra francesa *connaître*, sería un co-nacer, o sea, un comenzar, iniciar, un darse o darnos forma dentro de lo que ya tiene una forma” (Bárcena, 2012: 88).

Por cierto, toda participación exige compromiso y conciencia del educador y de los educandos, a través de lo cual se transforman en sujetos históricos hacedores de la historia con sus propias historias. Se entiende, entonces, que la realidad no es solamente representación y el sujeto no es solo un sujeto de conocimiento. Como argumenta Bárcena (2012), el sujeto de la experiencia es el que hace y se hace en una realidad en transformación. Y, el trabajo pedagógico ha de pensarse como un estar presente y en relación con el mundo y con los demás. Exige prestar atención a sí mismo, a lo que visible y no visible, a lo que se siente y a lo que se piensa en el escenario de la práctica educativa. Por consiguiente, el desafío de la docencia es producirse como sujeto ético.

Lo que se plantea es la exigencia de educar la conciencia crítica del profesorado sabiendo que es necesario pensar y sentir de otro modo la relación con el otro y con el mundo. Implica trascender lo conocido para aventurarse a entender la compleja tarea de educar desde lo imprevisible. En síntesis, significa que el sentido de la profesionalidad del docente reclama volver a pensarse desde la profesión.

#### *4.5.3. De la profesión a la profesionalidad docente*

Al volver a esta temática cabe preguntar ¿qué es lo que diferencia la profesión de la profesionalidad? Parece claro que al intentar responder se evocan casi espontáneamente pensamientos que la relacionan con una formación específica, ciertos requisitos para acceder a ella, tareas o funciones que la caracterizan y determinadas condiciones para el ejercicio profesional. No parece haber objeciones para aceptar que estas ideas son producto del saber de la experiencia, cuyo significado resulta difícil de explicar, pero que, generalmente, no necesita ser explicado.

Además, se constata que la temática es objeto constante de debate en el campo académico, lo que lleva a la elaboración de otros modos de entender las profesiones y clasificarlas. En algunos discursos se habla de profesión y semi-profesión (Hargreaves, 1998), lo que admite una explicación vinculada a las condiciones para

el ejercicio de la profesión. En otros, se distingue entre profesiones teóricas y profesiones prácticas. En esta distinción interviene el estatus del saber que se relaciona con cada profesión. También están los que marcan jerarquías entre las profesiones, como, por ejemplo: licenciado, magister, doctor, pos-doctor. Y también, están aquellos que refieren a la identidad de la profesión (Bernstein, 1998; Bárcena, 2012; Lopes, 2007, 2013; Caria, 2014) la que se delimita por la especificidad y especialización.

Ahora bien, algunos de los aportes teóricos mantienen su vigencia en el debate académico. Por ello, Thomas Popkewitz (1985) nos remite al aspecto comunitario de la investigación científica y señala que una comunidad es un contexto que estimula y controla la imaginación y el pensamiento de quienes la integran. Afirma que la investigación social, entendiendo la investigación educativa dentro de esta categoría, se caracteriza por tres cuestiones específicas: las comunidades mantienen y desarrollan ciertos criterios que orientan su actividad, la investigación responde a intereses sociales y políticos profundos de los involucrados, quienes buscan posibles vías de superación de las contradicciones sociales que ocurren en las instituciones, y se desarrolla en comunidades profesionales vinculadas estructuralmente con otras instituciones sociales

Este enfoque de la investigación educativa ha sido objeto de cuestionamientos que, en ciertos momentos, llegan a negarle el estatus científico. No obstante, para sus seguidores no ha sido obstáculo, por el contrario, ha significado una movilización que conduce a profundizar en las condiciones del proceso de transformación educativa. Esos trabajos de investigación aportan maneras de analizar críticamente las teorías dominantes, los conocimientos tácitos que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas y de los profesionales de la educación, así como también otras categorías subyacentes en sus prácticas.

Uno de los aportes renovadores que plantea Popkewitz (1985) alude a la influencia de la investigación educativa más allá del conocimiento que produce. Se trata de aquellas transformaciones del sujeto investigador que afectan las decisiones en relación a la enseñanza, como, por ejemplo, los efectos que tiene en la propia interacción social. Más aún, refiere a la incidencia en las relaciones sociales que se producen en la situación que se investiga. Y argumenta que la investigación crea oportunidades para que el hombre asuma la producción como intelectual.

Señala un cambio de lugar del investigador porque lo ubica integrado a un grupo profesional, inmerso en los complejos intereses y relaciones institucionales y participante del diálogo intercultural sin distinciones. El profesional de la educación se integra al grupo de investigación y participa de los debates. Sus voces se autorizan a reflexionar sobre los problemas educativos, a elaborar categorías explicativas que se configuran como nuevos universos simbólicos, generan otros lenguajes y otras prácticas institucionales.



En la misma línea de pensamiento, Stenhouse (1987) se distingue por la importancia que le asigna a la investigación de la práctica y al docente como investigador. Sostiene que la mejora de la enseñanza, a través de la investigación, depende del arte del profesor, que para él significa que el profesor ponga a prueba sus ideas, sus prácticas y algunas alternativas. Estos planteos llevan a la idea de la investigación-formación ya que reconoce en la investigación un alto valor formativo para quien la practica, además de la producción de nuevo conocimiento. Y continúa la argumentación haciendo referencia a la profesionalidad crítica, en coincidencia con las características del profesional amplio que formula Hoyle: compromiso de cuestionar sistemáticamente la propia enseñanza, interés por cuestionar la teoría en la práctica, y disposición para permitir que otros profesores observen su práctica educativa y discutir sobre ella.

Se trata de analizar la propia práctica con sentido crítico y compartirlo con otros profesores e investigadores profesionales. Es un trabajo en cooperación que exige desarrollar un lenguaje común para garantizar la comunicación y el diálogo. Es una experiencia de formación que valora y legitima la profesionalidad docente y el estatus del conocimiento producido en la investigación de la práctica.

También Contreras (1997) aporta sobre la profesionalidad. Sostiene que depende de tres cuestiones centrales: lo que los docentes son como profesionales de la enseñanza, lo que la enseñanza es como práctica social y concreta y las aspiraciones que se proyectan en ambos aspectos. De aquí que las cualidades de la profesionalidad resulten de un juego dialéctico entre preocupaciones e intereses culturales, sociales, institucionales, laborales, históricos e ideológicos. Sostiene que la profesionalidad siempre es intencional y está en relación con tres condiciones que garantizan la autonomía profesional: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

Sobre la obligación moral puntualiza que es un compromiso fundante de la relación pedagógica y trasciende cualquier imposición contractual de trabajo. Significa que su compromiso es con el otro polo de esa relación, el estudiante y también con su educación como derecho humano. Es un compromiso ético que, en coincidencia con Freire (1994 b), implica oponerse a la educación que aliena al individuo sometiéndolo al poder de la hegemonía dominante y elegir una educación liberadora que crea las condiciones para la concientización y la organización de la lucha por la transformación social y cultural.

En relación al compromiso con la comunidad, si bien no es un tema nuevo, sí lo es el recorrido que propone Contreras (1997). Afirma que ese compromiso está entrelazado con el compromiso ético, dado que acontece en situaciones sociales que trascienden la vida privada de los participantes convirtiéndose en una cuestión pública. De esta manera, la práctica educativa se explica como una acción colectiva y

co-participativa. Es un trabajo cooperativo que implica compartir problemas, discutir supuestos teóricos y prácticos, analizar y crear alternativas en un proceso de toma de decisiones desde la autonomía y no desde la obediencia.

Como colectivo, asume la responsabilidad pública con su propia comunidad. De ahí que “Los procesos de deliberación moral no son procesos algorítmicos de aplicación de reglas, sino de interpretación de lo que significan los valores y principios a la luz del caso, y el caso a la luz de los principios” Contreras (1997: 55). Este análisis sugiere una clara relación con la práctica educativa crítica y progresista que, como argumenta Freire (1996), exige generar y favorecer el ejercicio del derecho a la participación que la distingue como exclusivamente humana, histórica y con historicidad. “Este ser que vive, en sí mismo, la dialéctica entre lo social –sin lo cual no podría ser– y lo individual –sin lo cual se disolvería en lo puro social, sin marca y sin perfil–” (Freire, 1996: 76).

Para el autor, el hombre es un ser condicionado, pero capaz de concientizarse de sus límites, de asombrarse frente al mundo, a sus miedos y a sus sueños. La conciencia de los condicionamientos no es, solamente, resultado de su pensamiento sino, del diálogo social que se hace posible porque ha inventado el lenguaje. De esta manera, es productor de una realidad social en la que se reinventa a sí mismo participando de la reinención del mundo que lo rodea.

“Si se entiende que la educación no es sólo un asunto reducido a las aulas, sino que tiene una clara dimensión social y política, la profesionalidad puede significar un análisis y una forma de intervenir en los problemas sociopolíticos que le competen al oficio de enseñar” (Contreras, 1997: 56).

Estos planteamientos exigen reinventar el poder, reconocer la voz de los estudiantes, de los profesores y de la comunidad escolar para habilitar diálogos deliberativos y no sólo consultivos. Es el sentido que le asigna Contreras (1997) a las relaciones entre la escuela y la comunidad, relaciones que se construyen desde la escucha y la reflexión conjunta. Reconoce que la escuela se compromete con funciones de regulación social para garantizar la formación de una ciudadanía reflexiva frente a cuestiones de igualdad, libertad y justicia. De esta manera, confirma que la profesionalidad responde al ejercicio profesional como acción colectiva, organizada democráticamente.

En íntima relación con las dos primeras condiciones, el autor afirma que la profesionalidad docente requiere de una competencia profesional coherente con ellas. Sostiene que la enseñanza como práctica social necesita disponer de un conocimiento profesional que se nutre fundamentalmente de la experiencia práctica (intuitiva o tácita) y también de los recursos intelectuales que le permitan reflexionar, discutir, argumentar y tomar decisiones en contextos concretos.

“Como ha señalado Popkewitz (1990), la enseñanza se caracteriza por su naturaleza dual: es a la vez un espacio de liberación, que permite el desarrollo de

determinadas capacidades, y un mecanismo institucional de regulación que desempeña funciones de reproducción y legitimación social. Por ello, también es una responsabilidad profesional tomar conciencia de esto, ya que las contradicciones de la enseñanza, son también de los docentes” (Contreras, 1997: 58).

El reconocimiento de la capacidad reflexiva se relaciona con el desarrollo de una práctica profesional informada por la teoría, fuertemente vinculada a la actividad racional y a la vez, intersubjetiva. Supone el cruce y el intercambio de historias de vida personales y profesionales que involucran al otro y a sí mismo que conforman comunidades educativas en diálogo. Entonces, la competencia profesional no se puede delimitar a priori, se va conformando en el conflictivo entramado de historias y experiencias personales, sociales e históricas.

En conclusión, se trata de una profesionalidad construida entre experiencia y alteridad, que considera al docente como un intelectual con conciencia social e histórica que no renuncia a la tarea de enseñar ni al compromiso de aprender.

#### *4.5.4. El profesor como intelectual de la cultura*

La presentación de esta temática está en estrecha relación con los aportes de Freire (1993, 1994 b), que van mucho más allá de su propuesta de educación liberadora, como oposición a las tradiciones históricamente legitimadas. En sus trabajos discute en profundidad sus propias experiencias de vida como educador, las que se convierten en el punto de partida de una teoría pedagógica alternativa.

Su teoría tiene como centro de reflexión las posibilidades educativas de los sectores populares de la sociedad que siguen siendo excluidos, dominados y domesticados. En su práctica profesional y política el compromiso es con esas grandes mayorías a quienes se les niegan sus derechos, entre ellos, el derecho a la educación. Refiere a estas poblaciones deshumanizadas, a quienes se sigue despojando de su vocación de ser hombres de búsqueda y se los confina a ser hombres de aceptación y sumisión. Estas realidades culturales alienadas son las que lo movilizan a pensar en una acción educativa liberadora.

Desde este contexto humano, argumenta con profunda claridad acerca de la importancia, el alcance y las condiciones del trabajo del profesor en las escuelas, entendidas como lugares de lucha y resistencia frente a la dominación social y cultural.

“Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera responde a lo que denominamos vocación de los hombres. (...) Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores” (Freire, 1994 b: 32).

A partir de estos supuestos fundamentales, pone en discusión otra dimensión del problema de la dominación. Hace referencia a otra dualidad que tiene que ver con la generosidad. Señala que la dominación se apoya en una falsa generosidad que reproduce la situación de opresión y, aun cuando pretende suavizarla, la fortalece en la debilidad de los oprimidos que alojan la conciencia opresora y asumen el comportamiento prescrito.

Es así que los oprimidos, como seres duales, interiorizan a los opresores en sí mismos y no pueden pensarse si no es a imagen de ellos. Afirma Freire (1994 b: 38) “Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla”. Por tanto, el dilema al que se enfrentan los oprimidos es que quieren la libertad, pero tienen miedo a la libertad.

“El intento de reducir a la maestra a la condición de tía es una inocente trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de endulzar la vida de la maestra, lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entreterla en el ejercicio de sus tareas fundamentales” (Freire, 1994 a: 26).

Con éstas y otras advertencias, orienta su teoría hacia el poder transformador de la educación. Para ello, propone una educación en la cual los oprimidos asuman la tarea histórica de liberarse a sí mismos y liberar a los opresores, lo que para el autor es evidencia de una gran generosidad. Es una tarea en la cual los oprimidos se comprometen en la formación de una disciplina intelectual, que es a la vez social, cívica y política, como condición para la superación de situaciones de desigualdad social y cultural.

“El maestro debe enseñar. Es preciso que lo haga. Sólo que enseñar no es transmitir conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de aprender sea precedido del, o concomitante al, acto de aprehender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado” (Freire, 1994 a: 132).

El educador es quien asume el compromiso político de construir las condiciones para que sus alumnos se conviertan en productores de conocimiento. Por eso, no es posible pensar en la objetividad sin la subjetividad, puesto que la realidad social no existe por casualidad. Por el contrario, es creada por la acción humana y, en consecuencia, no se transforma sin una acción humana intencional. Ahora bien, el proceso de transformación, como tarea histórica, necesita hombres con conciencia de la opresión para iniciar la lucha contra ella. O sea, la liberación es posible si existe una praxis auténtica que implica acción y reflexión.

El educador que se compromete con el proceso de liberación y busca generar una convivencia democrática con los educandos, permite superar la conciencia mágica que confina a educadores y educandos a la sumisión. Se inicia, así, una nueva

relación pedagógica que los lleva a conquistar la conciencia histórica y los moviliza en la búsqueda del saber. Los educadores se hacen sujetos de su experiencia de conocer. Son sujetos de diálogo y en diálogo que se concientizan de su inconclusión como condición intelectual de seguir siendo.

“Como profesor crítico, yo soy un aventurero responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. (...) Así llegamos al punto del que quizá deberíamos haber partido. El del inacabamiento del ser humano. En verdad, el inacabamiento del ser, o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. (...) Pero sólo entre los hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente” (Freire, 1998: 50-51).

La condición de inacabamiento nos lleva a retomar la idea del profesor como intelectual capaz de realizar una actividad filosófica que exige tener conciencia de su historicidad y de las condiciones contradictorias de la vida y la cultura. De aquí que el desarrollo de la cultura supone considerar los cambios en la cultura de los sectores populares, como un acercamiento entre grupos sociales.

“Este problema puede y debe relacionarse con el planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según el cual la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa recíproca y, por consiguiente, todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro. Pero la relación pedagógica no se puede limitar a la relación específicamente escolar (...) Esta relación existe en toda la sociedad en general y para todos los individuos respecto a otros individuos, entre capas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados (...)” (Gramsci, 1970: 24).

A partir de este análisis Gramsci (1970) fundamenta la necesidad de un nuevo humanismo, en el cual los intelectuales tienen que desempeñar un papel decisivo en la recomposición de la estructura social. El educador, en particular, ha de asumir la tarea de ser un intelectual del pueblo, para lo cual tiene que involucrarse activamente en la vida práctica como organizador y pensador. Otra tarea profesional del educador es estimular la conquista de la conciencia social a través de la cual el estudiante se hace un sujeto histórico. Y en la conjunción del sujeto social y el sujeto histórico, la práctica pedagógica contribuye a construir el sujeto político sustentada en la esencial igualdad de los hombres.

También Giroux (2003) afirma que los profesores son intelectuales que están llamados a asumir su responsabilidad y compromiso con los estudiantes, la institución educativa y la sociedad. Esto significa que la práctica se enmarca en una opción ética que le da sentido a su propuesta educativa. Por tanto, los asuntos centrales de los que se ocupan los profesores no se reducen a cuestiones relativas a una temática que pueda ser objeto de enseñanza, sino que procuran develar ocultamientos y distorsiones que los engañan.

La importancia de los educadores radicales está en su participación en las decisiones curriculares, tanto en relación a las macro-políticas educativas, como en aquellas que involucran la vida cotidiana de las instituciones educativas.

“(...) la reducción de las opciones curriculares a un formato inspirado en la vuelta a lo básico y la introducción de pedagogías basadas en obstáculos y deberes actúan a partir del postulado teórico erróneo de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación” (Giroux, 1996: 175).

De esta manera, advierte sobre la necesidad de analizar dos cuestiones centrales relacionadas entre sí: las pedagogías de gestión y la organización de la vida escolar, que realizan expertos, ajenos al contexto concreto de la educación excluyendo a los profesores. Como alternativa, propone repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo de los docentes como actividad intelectual. Argumenta que ninguna actividad humana, por rutinaria que sea, puede prescindir de alguna forma de pensamiento vinculada a la acción.

“Los educadores radicales tienen que entender el poder como un conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales por medio de las cuales se construyen diferentes experiencias y modos de subjetividad. En este sentido, el poder incluye el llamado cambio institucional o la distribución de recursos políticos y económicos, pero va más allá; también significa un nivel de conflicto y lucha que tiene lugar alrededor del intercambio discursivo y las experiencias vividas que ese discurso produce, media y legitima” (Giroux, 2003: 176).

De esta forma, la crítica ideológica se convierte en una fuerza potencial para organizar formas de resistencia. Esta concientización significa que los profesores, desde su trabajo en las aulas, en las instituciones y en la sociedad, poseen el poder de la natalidad (Arendt, 2005), que significa el poder de pensar, discutir, conversar, escuchar y proponer. Es decir, los profesores organizados reivindican su función de intelectuales y conforman comunidades educativas como lugar de encuentro con el otro y consigo mismo, un lugar para la producción de conocimiento. En esta trama argumentativa, es preciso entender la comunidad educativa como un grupo intercultural e intergeneracional en el cual se involucran profesores y estudiantes, además de otros agentes educativos como la comunidad y otras organizaciones sociales.

El desafío que se les presenta significa situarse en el espacio relacional de los grupos, que exige autorreflexión como transacción cultural. Implica impugnar los códigos profesionales y pedagógicos legitimados como forma de contrarrestar la tradición selectiva (Apple, 1986). Tal es así, que las comunidades educativas se convierten en lugares para la búsqueda y la construcción cultural auténtica que permite distinguir entre “entender ‘simplemente’ el mundo y cambiarlo” (Apple,

1986). Este enfoque implica entender la cultura como una construcción abierta que exige ser recorrida como camino incierto.

Finalmente, reivindica la necesidad de redefinir el análisis de la relación entre ideología y educación, no restringiéndolo a los procesos ocultos sino incorporando lo concerniente a las prácticas materiales visibles. Como señala Apple (1986), la tarea fundamental que tienen entre manos los profesores como intelectuales críticos es denunciar que en la enseñanza y los materiales curriculares existen suposiciones tácitas que ordenan la experiencia educativa e implican formas (disimuladas) de control. De aquí, la importancia del estudio de las relaciones entre ideología, textos y prácticas educativas y culturales que desarrollan los profesores como intelectuales críticos en la comunidad educativa profesional.

#### **4.6. Problemas abordados en este capítulo**

En este capítulo se aborda la docencia como eje ético-político de la educación. Se analizan algunas ideas que la caracterizan como práctica profesional vinculada a cuestiones de representación social e identidades en devenir.

Se destaca la condición de inacabamiento del hombre como la razón de posibilidad para ser educado. Se argumenta que la formación para la docencia no se agota en la etapa de estudios de grado, sino que implica etapas de posgrado, experiencia profesional y diferentes modalidades de producción de conocimiento.

Estos planteos se enmarcan en reflexiones acerca de la relación entre la teoría y la práctica que involucra las tres funciones de la docencia: enseñanza, investigación y extensión. Al respecto, se señala la importancia de conquistar el reconocimiento de los docentes como investigadores y productores de conocimiento.

Se continúa recorriendo las características de la docencia emancipadora, entendiéndola como la distancia entre la cultura a enseñar y el sujeto a educar que hace posible crear un escenario en donde educador y educandos son participantes de la experiencia educativa. Se reconoce como práctica reflexiva que se construye en la intersubjetividad por lo cual se convierte en un acontecimiento ético. Como tal, es una actividad relacional y humana que reclama una autonomía profesional que reconozca al docente como intelectual crítico, cuya tarea se desarrolla en el aula y más allá de ella.

Se estudia su lugar en la escuela que atraviesa tres niveles de funcionamiento: el formal, al asumir la responsabilidad instituida, el informal cuando promueve y respeta la interculturalidad en las relaciones cotidianas, y el fantasmático, en el que construye relaciones entre realidad y fantasía. Estos recorridos anuncian el potencial transformador del funcionamiento colectivo de las instituciones sociales y especialmente, las educativas.

Se presentan, en un breve recorrido histórico, las vinculaciones entre las políticas educativas y los modelos de formación docente. Se plantean las características que los diferencian en relación a los fines de la educación y la autonomía profesional que tienen los docentes. Se amplían las reflexiones en relación al enfoque crítico en el cual se reconoce su perspectiva multi-referencial y el carácter formador de toda experiencia educativa.

Se formulan tres supuestos para construir un modelo contrahegemónico de la práctica docente. El primero reelabora las relaciones entre los contextos del saber y las funciones de la docencia. El segundo fundamenta la intersubjetividad y el deseo de ser más allá de sí, por lo cual se explica que el docente necesita volver a pensarse desde la profesión. Y el tercero sintetiza la idea del profesor como intelectual de la cultura vinculada a actividades de investigación que, además de producir conocimiento desde la práctica, transforma a los sujetos participantes y al contexto de la investigación.

Finalmente, y en relación a lo anterior, se argumenta que las escuelas son lugares de lucha y resistencia. En ellas, los educadores radicales asumen la responsabilidad de tomar decisiones sobre la vida en el aula. Ello implica una reflexión crítica acerca de lo visible de la vida escolar, además de lo oculto. Por tanto, se construyen como lugares donde se desarrolla la conciencia crítica a partir de la cual se construye la esperanza de la transformación posible.



## Capítulo 5.

### *El discurso y la práctica educativa*

En este último capítulo del marco teórico, se presentan algunas dimensiones específicas de la práctica docente como experiencia de formación y, al mismo tiempo, eje estructurador de la educación. Las cualidades de una experiencia educativa, entre las que cabe destacar la capacidad de articular teoría y práctica, son la razón de que vaya más allá de tener una experiencia y la convierten en una actividad intelectual. De ello deriva la importancia de la reflexión y la meta-reflexión en la construcción de sentido de la práctica como contra-práctica. A continuación, se aborda la investigación de la práctica y, por tanto, un lugar de producción de conocimiento. Este planteo implica correr la mirada y entender la práctica como una red de relaciones intersubjetivas que son formas de crear espacios de resistencia, donde se construye una profesionalidad en transformación.

#### **5.1. La complejidad de la práctica educativa**

A lo largo del marco teórico se ha hecho referencia a la práctica educativa y se propone rememorar lo dicho como operación de intriga (Ricoeur, 2009) para aplicarla como categoría teórica en la reinención de la práctica.

De acuerdo con el autor, su complejidad exige pensar en una síntesis de acontecimientos e incidentes múltiples que hagan posible narrar la experiencia. De ahí que es necesario considerar la organización de otros componentes, tanto los buscados como aquellos encontrados por azar, los deseados y los no anhelados. Se reconoce que existen elementos concordantes y conflictivos y todos se integran en la composición narrativa. Son componentes que configuran una temporalidad de la experiencia crítico-reflexiva que no es lineal. Esto ocurre en una temporalidad que integra lo que pasa y lo que desaparece, o sea, lo que dura y lo que no permanece.

“No hay experiencia, por lo tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de ese lugar” (Larrosa, 2014: 15).

Hacer referencia a la experiencia vivida por los protagonistas provoca reflexiones, cuestionamientos, prácticas, acciones y significados particulares. Significa que es la presencia del otro lo que hace de la educación un acontecimiento inesperado e imprevisible. Y, como tal, el acontecimiento es una experiencia de sentido que, según Arendt (2005), es fundadora de lo nuevo. Genera una reflexión que orienta la acción educativa que puede ser pensada como experiencia de investigación. Esta experiencia incluye una dimensión formadora y otra transformadora para quienes participan en ella.

“El momento de la praxis es el momento del saber práctico. Se trata de un conocimiento de lo contingente en cuanto contingente, de un saber de lo singular y de lo incierto que se inscribe en el acontecimiento y en la instancia del tiempo. El saber práctico, que es un tipo de saber de la experiencia, forma una mirada dirigida a la acción” (Bárcena, 2005: 172).

El carácter deliberativo de la praxis exige construir un conocimiento y un lenguaje propios que permitan narrar la experiencia. Por tanto, la praxis es un proceso colectivo, intencional y concientizador. El compromiso que se asume implica reflexión y meta-reflexión, discusión y confrontación como forma de involucrar a los sujetos pedagógicos participantes, principalmente a profesores y estudiantes.

“La dignidad es un valor fundamental de una ética de la autonomía y de la liberación, sobre todo en un momento histórico donde la victimización y la negación de la vida, trastocan todos los valores. (...) La dignidad es fuente de lucidez: permite ver lo olvidado y negado. Supone una reorientación del conocimiento y de nuestra manera de percibir la realidad. (...) Una ética de la dignidad se construye desde las identidades y los lazos comunitarios” (Rebellato, 2008: 31).

En la actual coyuntura socio-histórica se impone indagar la raíz de los grandes problemas que nos interpelan. Es, a partir de esa interpelación de lo obvio y lo cotidiano, que se inicia el cuestionamiento de certezas y verdades tácitamente validadas en la práctica educativa. De esta manera, se autoriza la duda, lo que significa atreverse a interrogar lo incuestionable para explicar lo que sabemos, lo que no sabemos, lo que todos creemos saber y lo que necesitamos saber.

Estos procesos reflexivos y concientizadores configuran movimientos de resistencia en la medida que deciden oponerse a las nuevas formas de colonización del mundo globalizado que buscan instalarse en el inconsciente colectivo. Es en el interior de las comunidades educativas donde se crean formas de resistencia, cuando los docentes adoptan una ética de la dignidad y la esperanza. Como consecuencia, apropiarse de la práctica implica desplegar el horizonte imaginario de la experiencia. Exige atravesar zonas de indeterminación para habilitar la interpretación y re-interpretación. Supone indagar en la memoria para interpelar la cualidad pre-narrativa de la acción humana y convertirla en objeto de análisis y reflexión, lo que la hace una práctica contrahegemónica.

Estas formas alternativas de conocer, reconocer y crear significados en realidades educativas en movimiento no se realizan desde el vacío teórico o la ausencia de conocimiento. Por el contrario, requieren un conjunto plural de conocimientos que provoquen la discusión entre la teoría y la práctica de la cual derivan las tareas profesionales que se ponen a prueba. Esos conocimientos analizados y discutidos son los que le aportan fundamentos y legitiman su existencia como prácticas alternativas.

## **5.2. Alternativas político-pedagógicas**

Para dar sentido a lo alternativo se recurre, nuevamente, a la construcción de las prácticas contrahegemónicas. Estas prácticas se entienden como un tipo de acción que exige la disposición de los profesores para organizar la resistencia, que tiene origen en una realidad conflictiva e injusta que se pretende cambiar. En tanto alternativas posibles, responden a la conciencia histórica y social de educadores, educandos y otros agentes sociales.

No obstante, se advierte que las alternativas pedagógicas, por sí solas, no son suficientes para promover cambios auténticos, ya que, aunque hayan sido construidas con participación social, corren riesgos de convertirse en una imposición. Por consiguiente, es en la práctica misma que se inicia y desarrolla el proceso de transformación educativa en diálogo con la realidad cultural en la que se inserta. Pero, más allá de ello, se necesita estructurar una política de resistencia con un horizonte más amplio que interpele otras temáticas.

Entonces, es preciso comprender que el debate político-pedagógico, necesariamente, aborda la práctica educativa más allá de la relación pedagógica docente/alumno en el salón de clase. Exige correr la mirada a otros temas, subyacentes o explícitos, que la condicionan, entre los cuales se señala la relación ideología-conocimiento-poder. Desde la perspectiva curricular supone analizar el interjuego entre lo que se enseña, lo que no se enseña, el para qué se enseña y el por qué no se enseña. Son temáticas que refieren al sentido de la práctica educativa, entendido como lo que delimita hacia dónde se orienta y hacia dónde no lo hace.

Explica Mèlich (2014: 92) que “Los seres humanos no podemos vivir humanamente si no nos dibujamos a nosotros mismos. Y este proceso resulta inacabable”. Tomar conciencia de esta actividad intelectual, que constituye la condición humana de vivir nuestra propia historia, se inserta en un proceso inacabado de crear sentido a nuestras vidas. Significa saber que es un sentido provisorio y plausible que se transforma en la propia trama de las mediaciones culturales, políticas e ideológicas que acontecen en la vida colectiva.

Según el autor, la experiencia del sentido o del sinsentido puede ser de alegría y felicidad o de angustia y temor, lo que evidencia que, aunque las opciones puedan ser limitadas, las transformaciones son inacabables. Por tanto, la construcción del sentido es una búsqueda entre lo que encuentro, lo que me imagino y lo que deseo encontrar. Pensar la práctica educativa, a partir de estas afirmaciones, significa mantener viva la tensión entre la situación heredada y la transformación posible.

La educación es, en este sentido, un acontecimiento ético en el cual la memoria y el testimonio ocupan un lugar primordial. Mèlich (2014) reivindica la memoria como una facultad primordial de los seres humanos para instalarse en el mundo. Afirma, que no es el mero recuerdo del pasado, sino una tensión entre el recuerdo y el olvido. En efecto, el futuro es lo que vamos construyendo en diálogo con otros, sobre los pasados recordados y olvidados, es decir, el futuro se construye como contra-memoria (Giroux, 2003).

Desde esta perspectiva, en la práctica educativa se instala un diálogo de saberes en el marco de espacios públicos colectivos. En la comunidad educativa es donde los docentes como trabajadores de la cultura consolidan su disposición para reexaminar el conocimiento, apropiándose creativamente del pasado para organizar su práctica hacia un porvenir abierto a la pluralidad cultural y la dignidad humana. Al mismo tiempo que reconoce la multiplicidad de narrativas que reclaman ser escuchadas para integrarse al diálogo, también escucha otras voces que señalan la importancia de incorporar nuevos aportes teóricos.

Es así como los docentes pasan fronteras y amplían las posibilidades de tomar decisiones con responsabilidad profesional y compromiso con la participación de sus estudiantes.

“(…) el alumno debe encarar el conocimiento como si fuera un pasador de fronteras, una persona que se mueve dentro y fuera de los límites construidos en torno de coordenadas de diferencia y poder. (...) son fronteras culturales históricamente construidas y socialmente organizadas dentro de mapas de reglas y regulaciones que limitan y posibilitan identidades, capacidades individuales y formas sociales específicas. En este caso, los alumnos atraviesan fronteras de significados, mapas de conocimiento (...) La pedagogía de los límites descentra mientras proyecta nuevas cartografías” (Giroux, 2003: 210).

De acuerdo a este planteo, también los estudiantes pasan fronteras, se mueven desde su cultura hacia las otras culturas que circulan en el escenario educativo para volver a pensar otra cultura para sí mismos. Según Giroux (2003), se trata de articular conocimiento y poder en la producción, recepción y transformación de prácticas subjetivas que se performan como intersubjetivas.

El autor sitúa la pedagogía como proyecto emancipatorio desde la imposibilidad de lo universal. Utiliza la idea de imposibilidad para significar que el saber pedagógico se construye como un devenir, que implica reexaminar y reconstruir el modelo educativo a través de la razón comunicativa. En suma, pone el énfasis en la comprensión mutua, la deliberación sustentada en el poder del argumento y la oportunidad del consenso como negociación. Así, la pedagogía como política cultural se conforma como nuevo imaginario colectivo.

La pedagogía reconoce los metarrelatos que se construyan al margen de su imaginario como construcciones humanas que poseen sus propias formas de entender la diferencia, la contingencia y la particularidad. En ese sentido, convoca la elaboración de otros relatos, distintos de una explicación de la realidad educativa, y que pueden ser narrativas emanadas de microexperiencias reales, incluso contradictorias, poco consistentes o imprecisas. Por tanto, valora la recuperación de esas voces que aún tienen dificultades para tomar estado público.

En estos planteamientos se advierte que existen varios desafíos pendientes en la docencia. En primer lugar, es necesario reinventar formas de comunicación del conocimiento producido en la experiencia escolar y en la práctica educativa cotidiana, para enriquecer el diálogo de saberes que hacen a la profesionalidad docente. En segundo lugar y en relación al anterior, es fundamental reivindicar la experiencia crítico reflexiva para garantizar la autonomía profesional docente. El tercer desafío se relaciona con la conquista de espacios para la organización de un movimiento social, político y cultural de la resistencia que desde el compromiso ético-político se ocupe de crear formas y mecanismos de producción y difusión del conocimiento de sus propias investigaciones educativas.

### **5.3. Un giro político en el discurso y la práctica educativa**

Una forma de asumir, en principio, los desafíos planteados suponen pensar la educación como contra-práctica educativa orientada por la lógica de la emancipación. Desde la misma lógica, se necesita convertir a la escuela en un espacio público como lugar de acuerdos posibles. Es decir, hacer de la escuela y de la práctica educativa un lugar de búsqueda y de construcción cultural auténtica (Giroux, 2003). Para ello, se vuelve a plantear la importancia de crear escenarios que convoquen el diálogo entre estudiantes, profesores y otros agentes sociales y pongan en juego un debate intercultural amplio y sin exclusiones.

Este re-direccionamiento de la educación significa un giro epistemológico en el discurso y la práctica educativa. Entonces ¿qué discurso y qué práctica se quiere crear? En principio, el giro hace foco en el conocimiento de la práctica y jerarquiza el análisis crítico del conocimiento acerca de la enseñanza que realizan los profesores involucrando su propia práctica. Se asumen compromisos con la investigación y la producción de conocimiento. Estas dimensiones de la profesionalidad docente implican debates, encuentros y desencuentros que contribuyen a conformar el pensamiento profesional y el saber docente.

El giro continúa reivindicando un lugar para la investigación de la práctica en la cual participen los propios docentes, lo que supone un cambio epistemológico en las metodologías de investigación educativa. Por un lado, los enfoques cualitativos hacen la diferencia y luchan en el mismo escenario donde están instalados los modelos más convencionales. Allí enfrentan cuestionamientos sobre la validez y la rigurosidad del conocimiento producido, planteados por grupos afiliados al pensamiento positivista. Por ello, se ven exigidos a presentar argumentos teóricos sólidos y consistentes que justifiquen enfoques metodológicos que permiten investigar otras dimensiones de la práctica educativa desde el saber docente.

“El saber docente no se conforma solo desde la práctica, se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los cuales se desenvuelven profesionalmente” (Edelstein, 2013: 67).

La autora explicita que el saber docente se conforma a través de una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que implica una investigación educativa con enfoque etnográfico. Por una parte, habilita la recuperación de la voz de autoría de los docentes sobre su propia práctica y la práctica de otros docentes participando, además, en la creación de conocimiento y por otra, convoca la voz de la teoría como parte del diálogo en los contextos en los que la práctica está inserta. Esto lleva a otra pregunta ¿qué implica esta relación dialéctica entre teoría y práctica?

La búsqueda de respuesta exige un nuevo movimiento en la mirada de la práctica educativa y genera otra interpelación ¿en qué sentido se debe correr la mirada? La respuesta remite a tres sentidos posibles: la pluralidad epistemológica del saber, la intersubjetividad de la profesionalidad docente y las nuevas fronteras entre lo público y lo privado en la educación y la cultura. Si bien la experiencia docente, es una forma de volver a los deseos y las angustias que implica estar con otros, también es un retorno que tiene pensamientos, sentimientos, convicciones y dudas.

Como señala claramente J. C. Filloux (2004), la experiencia está en el lugar de las interacciones y permite volver sobre sí misma como forma de tomar distancia y habilitar algún nivel de crítica, por lo cual se hace necesario correr la mirada para involucrar otros discursos. Desde esta perspectiva, la escuela se presenta como un espacio de resistencia que exige ser examinado para dar posibilidad a la deconstrucción de concepciones interiorizadas y la reconstrucción de otras prácticas educativas.

Otros argumentos pertinentes surgen de aportes de Edith Litwin (1997), quien, a través de una metodología de investigación transgresora, se introduce en los escenarios intersubjetivos de la clase de profesores universitarios. A partir de sus estudios con las narrativas profesionales, la investigadora argentina elabora lo que denomina una nueva agenda para la enseñanza superior. Esta elaboración teórica es la clave de una forma diferente de análisis de la clase que la lleva a crear la categoría teórica de configuración didáctica.

“Una narrativa que trate de reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento que le son propios y las formas como el docente diseña su propuesta personal, avanzaría en una nueva reconstrucción teórica de los entrecruzamientos prácticos y teóricos. La pura práctica se transformaría en teoría y daría cuenta de la profundidad de los enfoques respecto del enseñar y aprender” (Litwin, 1997: 129-130).

Para la autora, esta metodología de investigación de la práctica constituye una narrativa meta-analítica que permite el distanciamiento necesario para analizar los acontecimientos que se viven en el aula. Argumenta que se trata de volver a mirar la clase desde la perspectiva didáctica, pero, en diálogo con otras perspectivas teóricas como la lingüística, antropológica y filosófica, entre otras. Estos aportes implican pasar las fronteras de los campos disciplinares que lleva a una reconfiguración del pensamiento pedagógico y social (Ardoino, 2005).

Así se construyen espacios comunes que movilizan un proceso complejo de interacciones en los cuales surgen nuevos objetos y nuevos problemas de investigación. De aquí, deriva la adecuación del enfoque narrativo en la investigación educativa para visibilizar formas diferenciadas de prácticas docentes en las cuales

los sujetos son actores y autores. Los docentes son autores porque son los que narran su experiencia práctica y actores porque las protagonizan.

A modo de síntesis, las prácticas de enseñanza son prácticas sociales enmarcadas en contextos históricos, culturales y políticos que la condicionan. A la vez, responden a una intencionalidad que involucra las decisiones que toma el docente como compromiso social y ético con la comunidad educativa de la que forma parte. La complejidad que implica esta práctica profesional, la hace un territorio de tensiones, contradicciones y coincidencias que evidencian los rasgos constitutivos de una práctica multi-referenciada.

#### **5.4. El nuevo contrato socioeducativo**

Para continuar en el tema, parece razonable reiterar que la profesionalidad docente exige una práctica educativa entendida como praxis social. Y su finalidad es formar personas autónomas, reflexivas y solidarias para enfrentar una realidad social cada día más competitiva e individualista.

En este contexto, aporta, Davini (2016), que es necesario crear nuevos esquemas de pensamiento y de acción que permitan enfrentar cooperativamente los desafíos actuales de la práctica profesional docente. Sostiene que la complejidad de las prácticas exige distinguir por lo menos tres zonas en las que es posible reflexionar y tomar decisiones docentes responsables: zonas reguladas objetivamente, zonas indeterminadas y zonas conscientes.

Sostiene que las zonas reguladas funcionan a través de políticas, normas, documentos oficiales, tareas y funciones que delimita la administración pública o privada. Son espacios controlados que constituyen condicionamientos visibles que van modelando el comportamiento en las instituciones y organizaciones. No obstante, es posible encontrar rupturas en ese entretejido socio-institucional, en las cuales generar algunos cambios. De ahí que, en ocasiones, el docente conquista espacios en una práctica que, en algún aspecto, transgrede la cultura heredada. El problema es que, generalmente, son cambios coyunturales de muy corta duración.

Con otra espacialidad, se distinguen las zonas indeterminadas. Son aquellas conformadas por rituales, costumbres, rutinas construidas y transmitidas desde la experiencia, que se aceptan sin cuestionamiento. Son conocimientos tácitos, que responden a un hacer cotidiano que, si bien tienen algún valor formativo, no suelen fundamentarse de manera consistente. En estas prácticas los vínculos intersubjetivos actúan como legitimadores y dan estabilidad a la acción grupal, por lo cual, para llegar a modificarlas se hace necesario que se conviertan en zonas conscientes. De lo contrario, son muy difíciles de cambiar.

Por último, las llamadas zonas conscientes son las que habilitan la reflexión, el análisis y la explicación para informar la toma de decisiones. Esta dimensión de la



práctica educativa exige docentes dispuestos a realizar análisis críticos de sus prácticas y de las situaciones educativas que los involucran. En este planteo, la autora destaca la relevancia de la conciencia social de los docentes que se exponen en la reflexión sobre sus prácticas y sobre las prácticas de otros docentes que integran la comunidad educativa.

Esa conciencia social y política, es la que los convoca a analizar juntos los problemas comunes y los particulares y de esa manera, asumir una responsabilidad en forma colectiva. Se trata de una práctica profesional autónoma que se implica en lo educativo desde la perspectiva social, humana y política. Los docentes se involucran en desafíos éticos, reconociendo limitaciones y posibilidades de la intervención pedagógica sin perder de vista su tarea de enseñar.

Desde esta concepción, se reivindica la práctica docente como contra-práctica. Es decir, se construye como espacio de resistencia pensada desde un proyecto cultural y político plural. Como afirma Freire (1994 b) es una práctica que implica la dialogicidad como condición necesaria para la liberación y promueve el desarrollo de la función creadora de la imaginación como expresión de la tensión entre la interioridad y la exterioridad del sujeto. En coincidencia con esta concepción, Bajtín (1981) argumenta que en el diálogo crítico se reconoce la autoría de los discursos y se generan ámbitos de construcción de significado ético y epistemológico del lenguaje (Freire, 1994 b).

Este diálogo crítico implica atreverse a cuestionar el individualismo, la competitividad y la desconfianza que predomina en el mundo contemporáneo. En el mismo sentido, promueve la investigación de prácticas materiales y simbólicas anti-intelectualistas insertas en la vida del hombre, sometiéndolas a la crítica ideológica para habilitar la denuncia de discursos ideológicamente distorsionados.

En definitiva, fortalece el discurso de la anunciación como herramienta para la transformación social, o sea, para superar formas de injusticia y exclusión social existentes. Entonces, la práctica educativa, así entendida, se vincula a una cuestión más general, la construcción de subjetividades en procesos culturales que reclaman un nuevo contrato socioeducativo. Se propone un diálogo social amplio entre comunidades de investigación, comunidades educativas y la comunidad social, con el propósito de delinear la orientación de una educación humanizadora.

### **5.5. Un momento reflexivo, para seguir pensando**

La encrucijada contemporánea exige tomar conciencia de un escenario conflictivo, entretejido por orientaciones contrapuestas y contradictorias que se presentan en forma disimulada, distorsionando sus verdaderas intenciones.

Esta concientización permite reconocer un discurso público que se opone al discurso de los profesionales de la educación, lo descalifica y cuestiona sus modos

de hacer, sentir y pensar la educación en forma sistemática. No obstante, hay que considerar el riesgo, latente, que implica que los propios docentes interioricen este discurso y se piensen incapaces de pensar creativamente, sometiéndose a prácticas estandarizadas como ejecutores.

Ahora bien, es posible identificar otras prácticas, aquellas construidas por docentes que conforman comunidades educativas críticas como forma de lucha contra prácticas anti-intelectualistas. Estas comunidades organizan la resistencia, para oponerse al poder hegemónico que las encierra en la sobre-exigencia de tareas burocráticas con escaso valor educativo, para encontrar formas de producir un saber docente desde el cual crear prácticas situadas. Estas prácticas profesionales son experiencias con sentido que reclaman ser escuchadas y así se convierten en experiencias posibles de ser narradas.

Estas prácticas contrahegemónicas reclaman un nuevo contrato socioeducativo que reconozca al docente como profesional de la educación, que sitúe la práctica como eje estructurador del proceso educativo y valore la investigación como experiencia formadora. Al mismo tiempo, que reconozca la experiencia educativa como aventura, que enfrenta obstáculos, inventa caminos para superarlos y está dispuesta a volver a enfrentar otras situaciones conflictivas propias de la acción humana.

En esta propuesta, la alteridad es el principio estructurador de las relaciones pedagógicas. Este pronunciamiento implica un compromiso político que exige definir el sentido de la práctica como formación del otro y de sí mismo, entendiéndose como sujetos sociales e históricos. Por otra parte, exige que el docente asuma la responsabilidad profesional de investigar su propia práctica y la de otros iniciando un proceso de democratización de la investigación que abre los círculos clásicos de la elite académica. Por tanto, en este escenario es posible construir una nueva teoría y producir teoría a partir de la práctica educativa.

Por último, el desafío es un cierre como apertura ¿qué implica creer en las experiencias de los profesores?, ¿cuáles son las evidencias de una tendencia transformadora, insurgente, audaz y valiente de las prácticas profesionales docentes?, ¿qué itinerarios exige una educación emancipadora para transformar escenarios colonizados y domesticadores? Podría afirmarse que en el contexto real existen prácticas educativas emancipadoras que necesitan ser investigadas para hacerse visibles. Esta visibilidad las convierte en una contra-práctica como producción de conocimiento en la práctica y en diálogo con la teoría. Este conocimiento contrahegemónico, producido en el campo socio-profesional, es un aporte pedagógico que puede contribuir a la esperada transformación educativa.

## **5.6. Problemas abordados en este capítulo**

Se ha analizado la complejidad que implica la práctica educativa, considerando aquellos acontecimientos que permiten narrarla. Supone relatar lo que sucede y lo que desaparece incursionando en una temporalidad no lineal. Por tanto, es una experiencia que funda lo nuevo, que crea su propio lenguaje para ser contada, lo que la hace formadora y transformadora de los sujetos que participan.

Se aborda la experiencia reflexiva y meta-reflexiva que lleva a la descolonización del pensamiento y de la acción, con frecuencia atrapada en lo heredado, para atreverse a interrogar lo incuestionable. Para ello, se propone ampliar el horizonte imaginario de la práctica, así como superar escenarios de indeterminación convirtiéndolos en objeto de reflexión.

Se estudia la construcción de estas prácticas contrahegemónicas que implican delimitar hacia dónde se orienta la práctica y hacia dónde no lo hace. Por tanto, la práctica emancipadora es siempre provisoria, plausible y, en consecuencia, inacabada. Se trata de que la construcción de sentido de la práctica suponga recuperar la memoria como tensión entre el recuerdo y el olvido, en diálogo con otros. Es un diálogo público de saberes, que se conforma como contra-memoria, en el cual los estudiantes toman la palabra al igual que los profesores.

Se presenta una pedagogía como proyecto emancipatorio que supone la imposibilidad de lo universal, de ahí que valora y valida las prácticas emergentes. Toma las micro-experiencias reales como referentes para reexaminar y reconstruir el modelo educativo desde la razón comunicativa. Se implica en un proceso de deliberación, negociación y acuerdos colectivos que significan un giro epistemológico del discurso y la práctica educativa.

Reivindica el saber docente como saber de la experiencia que no excluye la teoría, sino que contribuye a correr la mirada de la práctica para pensar en la pluralidad epistemológica del saber, la intersubjetividad de la experiencia educativa y nuevos diálogos entre la teoría y la práctica.

Es un saber transgresor que emerge en los escenarios intersubjetivos de la práctica poniendo en evidencia tensiones, contradicciones y coincidencias constitutivas de la práctica educativa históricamente situada. Contribuye a crear nuevos esquemas de pensamiento y acción profesional que permiten enfrentar los desafíos de las políticas educativas y curriculares, del entretejido socio-institucional y las exigencias de la comunidad. Se crean espacios de reflexión sobre lo común y lo singular de la experiencia educativa reconociendo la autoría de los discursos. De esta manera, se emprenden movimientos de resistencia para superar el individualismo y la competitividad e instalar una práctica humanizadora y colaborativa como contra-práctica.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué razones justifican que los docentes y sus estudiantes nos mantengamos en situación de sometimiento, independientemente de que exista o no una estructura de control jerárquico?, ¿cuándo y en qué circunstancias es posible escapar a esa lógica de dominación y proponer prácticas alternativas?, ¿en qué condiciones se hace posible la creación de un escenario educativo en el cual el saber docente se convierte en posibilidad?, ¿cuáles son los intereses y preocupaciones que informan y habilitan una práctica docente como contra-práctica?, ¿cómo se posicionan los docentes y estudiantes para asumir el riesgo de transgredir el orden instituido y conformar espacios de resistencia que den sentido a prácticas alternativas?

## *Marco metodológico*

## Capítulo 6.

### *La trama metodológica en la investigación de la práctica educativa*

El trabajo de investigación se sitúa en un enfoque etnográfico que, por posicionamiento epistemológico y ético, es auto-etnográfico. Se presentan diferentes problemáticas que atraviesan la experiencia de investigación auto-etnográfica y los referentes que fundamentan la conformación del escenario de investigación. El diseño metodológico configura una investigación biográfico-narrativa. Abarca la perspectiva de los actores sobre el mundo de la vida. Los elementos conceptuales que definen el espacio autobiográfico tienen como eje estructurador la autobiografía de la investigadora, a través de la cual se reconoce la autoría de otras voces como un diálogo entre discursos. Se fundamenta la selección de los co-participantes, los instrumentos de recolección y producción de información, las herramientas de análisis y discusión de la información y la producción de conocimiento elaborado desde el diálogo entre discursos.

### **6.1. Desafíos que condicionan las decisiones en la perspectiva crítica de la investigación**

El proceso deliberativo de las primeras decisiones metodológicas obedece a la delimitación del propio objeto de estudio, su alcance, limitaciones, exigencias, posibilidades e imposibilidades. Supone una revisión y crítica reflexiva abierta en la que se produce conocimiento sobre la práctica profesional docente.

El diseño metodológico elegido es el enfoque biográfico-narrativo porque permite incursionar en la perspectiva de actores/autores que dan sentido a su propia experiencia educativa. Este planteo se fundamenta en aportes de Goodson (2004) sobre la importancia de comprender el saber personal/profesional del docente. El autor apunta a las perspectivas biográficas para abrir el estudio del trabajo del profesorado en el contexto social, vinculándolo a las historias de vida en contexto. “De aquí que las narrativas docentes, más que celebrar de forma pasiva la continua reconstrucción de la enseñanza, intenten producir nuevas comprensiones de esta construcción política y social” (Goodson, 2004: 33).

En este enfoque adquiere significado la figura del docente como investigador, quien ocupa un lugar conocido que, lentamente, se convierte en una figura reconocida del paisaje educativo. Relevantes investigaciones (Clandinin, Pushor & Orr, 2007; Hernández y Rifá, 2011; Lopes, 2011, 2013; Nóvoa, 2005, 2008; Paredes, 2015; Rivas, 2009; Suárez, 2011) señalan que el docente es quien se encuentra en las mejores condiciones para aportar información sobre lo que ocurre en el escenario real. Sus voces hacen posible dar cuenta de significados ocultos en la relación saber/poder que condicionan la práctica profesional docente. “La historia de vida es el relato de vida situado en su contexto histórico” (Goodson, 2004: 50).

En este sentido, es pertinente considerar que “La etnografía no es una práctica inocente. Nuestras prácticas de investigación son performativas, pedagógicas y políticas. A través de nuestra escritura y nuestra charla, promulgamos el mundo que estudiamos” (Denzin, 2013: 212). El autor destaca que la etnografía es performativa porque no se ajusta a prácticas culturales y metodológicas estáticas y únicas, sino, porque permite desarticular y deconstruir aquellas prácticas que se aceptan sin cuestionamiento y abrir caminos al diálogo con prácticas educativas humanizadoras. Tal como explicita Geertz (1973) el proceso metodológico de una etnografía implica la elaboración de textos escritos sobre la cultura entendidos como textos que abren camino a otros significados.

Velasco y Díaz de Rada (2015) se refieren a una buena etnografía como “hacer inteligibles las condiciones del trabajo de campo, la vida cotidiana y los procesos microsociales; (...) mostrar las fronteras culturales y lingüísticas, sus modificaciones y traslaciones; (...) mantener un sentido de holismo, entendido como contextualización significativa” (Marcus y Fisher en Velasco y Díaz de Rada, 2015: 82).

Como señalan estos autores, el investigador, interactuando con los co-participantes, se interesa por sus concepciones, hace intentos por comprender sus prácticas y procura seguirlos en la construcción de su cultura. De aquí, que una etnografía exige la capacidad de extrañamiento que es “una forma de curiosidad que se despierta cuando se descubre que la vida de las gentes, sus formas de entender la realidad y de ponerla en práctica, son diversas” (Velasco y Díaz de Rada, 2015: 95). Entonces, el desafío, de este extrañamiento aplicado a las prácticas educativas, está en reconocer y valorar la pluralidad cultural que conforma la experiencia educativa y sus transformaciones. Al mismo tiempo, exige indagar en las dimensiones de lo visible y lo oculto, lo dicho y lo no dicho, lo instituido y lo instituyente en los escenarios reales que se investigan.

Estas primeras referencias conceptuales son el punto de partida que da forma a la trama metodológica de esta investigación y se relaciona con la manera de entender los temas educativos que se sitúa en la perspectiva de una ciencia social crítica. Desde esta perspectiva, se aparta de los planteamientos positivistas e interpretativos y busca situarse en un posicionamiento emancipador. El proyecto intelectual crítico demanda la recuperación de la noción clásica de praxis combinándola con el rigor y la capacidad explicativa de la ciencia moderna. De ahí que exige reconsiderar las relaciones entre la teoría y la práctica como cuestionamiento de la racionalidad instrumental impuesta por el positivismo.

Como plantea Habermas (1990), la ciencia social crítica se sitúa entre la filosofía y la ciencia. Invierte la relación entre epistemología y ciencia para cuestionar el cientificismo en dos aspectos. Uno entiende que el conocimiento científico es uno entre otros tantos y otro que se opone a la pretensión de la ciencia de ofrecer una explicación objetiva y neutral de la realidad. Como consecuencia, niega que el conocimiento sea producido por un acto intelectual puro y desinteresado y sostiene que está sujeto a intereses humanos. Esto significa que el conocimiento nunca es producido de manera ajena a las preocupaciones cotidianas y las condiciones sociales e históricas de los sujetos sociales que las elaboran.

A partir de ahí, construye su teoría de los intereses constitutivos de saberes. Señala que el saber humano se constituye a través de tres intereses diferenciados, pero que coexisten en la realidad social y que su visibilidad es cuestión de predominio de uno sobre los otros.

“Existe, según Habermas, un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Tal interés emancipador exige que se ultrapasen cualesquiera preocupaciones estrechas para con los significados subjetivos a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social” (Carr y Kemmis, 1988: 148).



Argumenta que la ciencia social crítica ha de integrar un enfoque interpretativo, porque va más allá de producir descripciones acríticas y permite revelar las contradicciones y distorsiones de la práctica social. A partir de ello, ha de someter estas revelaciones a procesos de crítica ideológica que abren caminos de superación de esos condicionamientos sociales.

“Además de revelar cómo la ideología puede ocultar contradicciones e inadecuaciones inherentes a las ideas y las creencias, la crítica de la ideología también quiere demostrar que esas mismas ideas y creencias contienen no obstante alguna indicación acerca de cuáles son los verdaderos intereses de los individuos, con lo cual implican una autoconcepción alternativa que estaría basada en su verdadero significado” (Carr y Kemmis, 1988: 151).

Por un lado, es un proceso reflexivo que problematiza las condiciones sociales y culturales contemporáneas y su historicidad, reconoce el conflicto y las contradicciones como referentes de la reconstrucción crítica de la conciencia social para hacer posible la transformación social. Y, por otro, es un proceso social auto-reflexivo enmarcado en una autonomía sustentada en el interés emancipador. Por consiguiente, va más allá de la crítica ideológica para asumir una praxis crítica, concebida como proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política emprendida por grupos que buscan su emancipación.

De esta manera, la teoría y la práctica se integran en relación dialéctica a través de momentos reflexivos y momentos prácticos. La producción de conocimiento se desarrolla en un proceso de construcción activa y reconstrucción reflexiva que lleva a una comunicación deliberativa, sin coerciones ni autoengaños. Se sustenta en el reconocimiento del otro para constituirse en una práctica política democrática. Por tanto, una práctica de autorreflexión organizada exige la participación del investigador en la acción social que se investiga, conjuntamente, con otros agentes sociales y educativos participantes.

“Está claro que una ciencia educativa crítica exige que los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones. Aunque hay un lugar para los ‘críticos amigos’ y su colaboración con los enseñantes (...) para ayudarles a conducir la investigación crítica, la tarea primordial de la investigación educativa debe ser la investigación participativa realizada por aquellos cuyas prácticas constituyen, precisamente, la educación” (Carr y Kemmis, 1988: 173-174).

Se crea una situación en la cual todos son participantes. Este enfoque emergente orienta la investigación social y educativa y desarrolla una praxis social de grupos auto-reflexivos involucrados en su propia práctica.

Desde esta perspectiva, es posible pensar la metodología de investigación como una práctica social integradora. En este sentido, las prácticas educativas están insertas en una espacialidad y temporalidad socio-histórica que exigen una indagación sistemática y rigurosa para revelar otros significados en un escenario que los invisibiliza para naturalizarlos. En suma, la complejidad de explorar la práctica docente, entendida como ese entramado de voces, imágenes y significados que la constituyen, evidencia la pertinencia de delimitar una configuración metodológica centrada en un enfoque etnográfico de la investigación.

## **6.2. El enfoque etnográfico: una dialéctica relacional**

En primera instancia, es necesario considerar que el enfoque etnográfico significa un desafío para el investigador al implicarse como parte del objeto de estudio de la investigación.

Al respecto, varios aportes teóricos (Geertz, 1973; Clifford, 1986; Díaz de Rada, 1996; Goetz & Le Compte, 1988; Stake, 2007; Rockwell, 2009) contribuyen a comprender que la intencionalidad de conocer las prácticas educativas exige incursionar en lo profundo de la pluralidad cultural de contextos educativos situados.

Esta postura permite asumir la autoconciencia crítica de la inestabilidad de las fronteras culturales y admitir el diálogo intercultural e intra-cultural que conforma la gramática de toda práctica educativa.

Más precisamente, implica una dialéctica de relaciones en la que la construcción de sentido de la práctica docente profesional delimita dos ejes sobre los cuales se organiza la investigación. Uno es el eje epistemológico, que pone en evidencia una problemática multi-referencial. El otro es el eje teórico, que involucra concepciones vertebradoras del campo de la pedagogía vinculadas a la resistencia y la profesionalidad. En este encuadre teórico-metodológico, la práctica docente como objeto de estudio se sitúa en un escenario de concepciones plurales que atraviesan la docencia, las condiciones del ejercicio profesional, la educación como opción político cultural, los sujetos pedagógicos como participantes, el compromiso y la responsabilidad por los efectos que la práctica educativa provoca en el otro, entre otros.

Como señala Geertz (1973), la etnografía es una forma de representación de la complejidad de una cultura que necesita producir textos para ser comunicada. Esos textos dan cuenta de las maneras de pensar, de hacer, de sentir y de decir de ciertos grupos sociales que no son únicas, ni homogéneas, ya que adquieren significado en un escenario histórico-social particular. Entonces, hacer etnografía involucra una actividad intelectual de carácter especulativo que tiene que ver con establecer relaciones, elegir participantes de la investigación, transcribir y elaborar textos, hacer genealogías, mapas, cuadros, bitácoras, etc.

En definitiva, significa que la investigación etnográfica requiere la interacción entre el investigador, la temática y el escenario de la investigación. Exige un diálogo imaginario entre el investigador y los potenciales lectores para quienes escribe. Según sostiene Clifford (1986) el texto elaborado y su escritura siempre están condicionados, ya sea por la perspectiva contextual, la retórica, institucional, política o histórica. Esta múltiple referencialidad enfrenta al investigador a un entramado conceptual complejo que emerge de la realidad cultural que investiga y que, a través del análisis cultural se ocupa de desentrañar sus estructuras de significación. Es lo que Geertz (1973) denomina, siguiendo el planteo de Ryle, descripción densa.

“Todo análisis cultural serio parte de un nuevo comienzo y termina en el punto al que logra llegar antes de que se le agote su impulso intelectual. Se movilizan hechos anteriormente descubiertos, se usan conceptos anteriormente desarrollados, se someten a prueba hipótesis anteriormente formuladas (...) Un estudio antropológico representa un progreso sí es más incisivo que aquellos que lo precedieron; pero el nuevo estudio no se apoya masivamente sobre los anteriores a los que desafía, sino que se mueve paralelamente a ellos” (Geertz, 1973: 35).

El planteo se relaciona con la perspectiva de la antropóloga mejicana Elsie Rockwell (2009) para quien, en la investigación etnográfica, las actividades de campo están acompañadas por un trabajo teórico y analítico que permite modificar algunas concepciones iniciales. Y, al mismo tiempo, genera relaciones de retorno al campo utilizando otras perspectivas teóricas. Argumenta que hacer etnografía significa conocer lo conocido y lo desconocido, escuchar, comprender y registrar otras maneras de mirar y pensar para contribuir a transformar la vida social en un escenario situado.

“En la etnografía, justamente, se intenta romper con estas tipificaciones establecidas y buscar maneras nuevas de describir y comprender las situaciones que se presencian o comparten. Es posible proponer nuevas maneras de comprender relaciones, estructuras y procesos que rebasan la particularidad de las situaciones presenciadas” (Rockwell, 2009: 52).

El trabajo etnográfico se asocia al compromiso ético para hacer inteligible las experiencias del otro, de colectivizar el proceso de construcción de significados y hacer público el conocimiento producido. Deriva en significados tanto teóricos como prácticos, de ahí la relevancia política que la antropóloga adjudica al conocimiento producido que constituye una alternativa frente a las miradas asociadas al sentido común. Por ello, el análisis etnográfico se propone llegar a la construcción de nuevas relaciones conceptuales.

El desafío está en cómo analizar la enorme cantidad de notas, registros, transcripciones y materiales que resultan del trabajo de campo. La exigencia mayor está en reconocer el significado que le atribuyen los sujetos a su propia realidad, lo que significa profundizar en una rigurosa y respetuosa relación con los datos que implica escuchar y leer lo explícito y lo implícito.

“Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de exponernos, con todo lo que tiene de vulnerabilidad y de riesgo” (Larrosa, 2014: 37).

En esta línea de argumentación, para Larrosa (2014), el investigador como sujeto de la experiencia etnográfica es un sujeto expuesto, lo que supone tener disponibilidad, apertura, sensibilidad y escucha. Sostiene que es necesario dignificar la experiencia y reivindicar la alteridad, lo que significa reconocer que es un modo subjetivo de estar en el mundo. Se podría decir, que la etnografía transforma la mirada del investigador, a partir de metodologías que jerarquizan un análisis que permite descubrir y construir relaciones cada vez más específicas, lo que lleva a asumir el hecho de no entender y de volver a buscar.

Es, por tanto, un proceso de circularidad intersubjetiva. “El trabajo analítico en la etnografía es, sobre todo, una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y reescritura” (Rockwell, 2009: 68). Por tanto, una cuestión central es discutir el análisis con colegas. Se trata de comprender la subjetividad presente en todo el proceso analítico y vigilar las afirmaciones que van precisando concepciones teóricas y sentidos prácticos, en un entramado de continuidades y rupturas.

“En la investigación educativa, a menudo se supone que ciertos procesos, como la negociación o la resistencia, son fáciles de observar directamente en la vida cotidiana de las escuelas. Sin embargo, la dificultad de relacionar determinados actos con estos procesos muestra que es necesario construir categorías que no son evidentes en sí mismas” (Rockwell, 2009: 72).

Es así que los procesos de la investigación etnográfica ponen en juego cuestionamientos al carácter universalista que, históricamente, se le asigna a la práctica educativa. En estos procesos se toma conciencia de la posibilidad de articular lo singular y lo común, lo afectivo y lo intelectual. Como enfoque cualitativo, la etnografía se desarrolla en una temporalidad plural que recoge el vaivén de reflexiones múltiples y reconoce diferentes interpretaciones para llegar a una producción narrativa abierta. Entonces, el objeto de estudio no es la situación que se investiga, sino el resultado de un proceso de conocimiento.

Como afirma Rockwell (2009), el objeto de estudio toma la forma de texto a través de una serie de narraciones y descripciones organizadas que muestran ciertas relaciones como tensión entre el acontecimiento y su historicidad. Señala, también, que la etnografía suele privilegiar el trabajo de campo en escalas temporales próximas a la experiencia cotidiana que no delimitan, necesariamente, el alcance del objeto de investigación. De esta manera, es posible reflexionar acerca de esas dimensiones que ocultan las transformaciones en la educación.

En esta perspectiva, se podría des-mistificar la lógica de la reproducción cultural con la que se ha asociado a la educación como una cuestión inevitable, a partir de los estudios de Bourdieu y Passeron (1996). Refiere a una problemática que ya ha enfrentado la antropología al estudiar la cultura de los pueblos dominados. Argumenta, en acuerdo con Braudel (1976), que los grupos sociales no construyen su historia en aislamiento sino en interacción con entornos naturales y sociales, enfrentándose tanto a grupos dominantes como a grupos alienados.

Sostiene que las prácticas educativas son construcciones sociales inconclusas, que tienen su propia historicidad y que el problema radica en que sus transformaciones se desconocen porque se han mantenido en una especie de esfera privada. No obstante, es posible encontrar huellas, testimonios orales, tradiciones que trascienden a los participantes y memorias colectivas que hacen posible la investigación etnográfica. Es, precisamente, la búsqueda de esas huellas que dan cuenta de prácticas educativas de resistencia (Giroux, 2004) lo que se pretende investigar en este proyecto.

Para Caria (2000) estos abordajes etnográficos muestran los límites de la teoría para reflexionar sobre las condiciones socio-culturales y desarrollar un trabajo conceptual en diálogo con la experiencia. De ahí que, como experiencia dialógica, actúa en una zona de frontera entre una teoría instituida y los significados contextuales que aportan el objeto de estudio, la cultura y la identidad de cada campo de conocimiento interviniente. Por tanto, conjugan el lenguaje de la experiencia con el del campo de la investigación y el lenguaje de la teoría.

Este recorrido devela cómo se habilitan o se niegan ciertas maneras de acceder a la cultura, a la comunicación de la cultura y al cuestionamiento o legitimación de la misma. Se enmarca en una ruptura epistemológica (Santos, 1989) que sitúa los límites y virtudes de una ciencia y permite otro entendimiento de la realidad. Es así como se configura un escenario académico en el cual los investigadores atraviesan y trascienden la conciencia práctica y construyen una conciencia discursiva contextualizada.

En el mismo sentido, Velasco y Díaz de Rada (2015), afirman que, en la experiencia etnográfica, los significados no se controlan, se los deja fluir, lo que lleva a la creación de un saber inacabado.

“Hoy se requieren nuevos modos narrativos, de manera que la etnografía ha de ser experimental, es decir, ha de abrir nuevos caminos, probar nuevas formas de discurso correspondientes a las circunstancias cambiantes de los pueblos y las culturas, de los grupos sociales y de las comunidades, y al continuo redescubrimiento que unos hacen de otros, reinventando imágenes de sí mismo y de los otros a medida que se ven afectados por nuevos cambios” (Velasco y Díaz de Rada, 2015: 82).

Destacan que el carácter alegórico de los textos etnográficos pone de manifiesto sus dimensiones éticas y políticas. Para ellos, decir que un texto es alegórico significa afirmar que contiene más de un nivel de significado y, por consiguiente, es susceptible de distintas lecturas. Desde esta perspectiva, las narrativas biográficas se pueden considerar textos alegóricos, en tanto, una historia personal puede leerse y entenderse como una declaración moral, ideológica, política e incluso cosmológica. Lo habitual es que el lector mezcle los distintos niveles de significado al interpretar la narrativa.

Sostiene que la particularidad de la etnografía escolar es elegir la educación como campo cultural particular del objeto de estudios etnográficos. Para investigar la pluralidad cultural de la experiencia educativa se pueden utilizar diversas fuentes de información tales como la observación participante, entrevistas, historias de vida, análisis de documentos, diarios, fotografías o informes. Significa tomar como punto de partida la experiencia educativa para hacer una etnografía escolar lo que exige considerar algunas reflexiones teóricas acerca de la experiencia.

En palabras de Bárcena (2000), es algo que nos ocurre a los seres humanos, que puede cambiar nuestras vidas o la conciencia que tenemos de ellas. Señala que es algo impredecible, que se explica con la presencia de otros y remite a un tiempo de libertad en el que se trasciende lo predeterminado de toda acción cultural. Y entiende que el sujeto de la experiencia se abre a otras experiencias, reelabora las ya vividas, reconoce los límites de lo previsto y la incertidumbre de cualquier plan.

Desde esta perspectiva, la experiencia escolar es un proceso de construcción de subjetividades que la investigación etnográfica intenta desentrañar. “En educación dominamos muy bien los lenguajes de la teoría, o de la práctica, o de la crítica. (...) Pero quizá nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad” (Larrosa, 2014: 43). En efecto, el saber de la experiencia necesita un lenguaje de la experiencia.

Al respecto, Bajtín (1998) propone pensar el lenguaje en términos de situaciones discursivas enfatizando su carácter interactivo. Este aporte, desde la filosofía del lenguaje, subraya que no existen palabras neutras, ni privadas. El autor aclara que todas las palabras incluyen intenciones y énfasis que se manifiestan en la conversación. Cualquier expresión, por completa que se presente, siempre es un momento del diálogo, una parte de una comunicación verbal que es intertextual.

Para el autor, esta dialógica del lenguaje se opone a la concepción mono-lógica que, históricamente, privilegia el uso de la palabra de un sujeto o grupo de sujetos excluyendo y sometiendo a otros. La multiplicidad de los significados proviene, de este modo, de la función del discurso como campo de fuerzas que provoca choque de intereses y cuestionamientos a la autoría. A partir de esta argumentación, la narración de la experiencia educativa construye su sentido en la encrucijada de significados que dan cuenta de singularidades y diálogos intersubjetivos.

En este escenario, la etnografía habilita la palabra del otro y, a través de la entrevista narrativa se crea un espacio biográfico (Arfuch, 2004) que se conforma como relación interactiva entre voces, contextos y vidas. El alcance y la complejidad de esta conceptualización reclaman una comprensión genealógica. En ese sentido, “(...) el centro de atención se desplazará entonces hacia un espacio biográfico, donde, un tanto más libremente, el lector podrá integrar las diversas focalizaciones provenientes de uno u otro registro, el verídico y el ficcional, en un sistema compatible de creencias” (Arfuch, 2004: 48).

Como sostiene Woods (1998), en la experiencia etnográfica, los participantes son quienes atribuyen significado a su realidad cotidiana y el investigador está inmerso en el grupo que conforma esa misma realidad. De aquí que la práctica educativa, entendida como construcción narrativa, es una continua reconfiguración de la esfera privada de los sujetos y se constituye en un espacio público que evidencia su dimensión social y política. Este encuadre de lo biográfico destaca la dimensión relacional de las narrativas de vida en dos sentidos, uno metafórico y otro contractual.

Es preciso reconocer que da cuenta de una interactividad temática y pragmática que reconoce diferentes usos en la comunicación y la acción. Involucra modos de vida, de éxito, de afectividad, tanto como, puntos de vista y esquemas enunciativos, todos modelizadores del ser y del deber ser. Es decir, incluye una dimensión intertextual y otra inter-discursiva, que no busca llegar a reglas universales, sino que va delimitando tendencias y regularidades que caracterizan a un cierto escenario cultural.

De acuerdo con Arfuch (2004), ese espacio biográfico implica el tránsito del yo al nosotros desde un anclaje temporario que articula el momento y la totalidad. Significa convocar el instante y al mismo tiempo ir más allá de él. O sea, la totalidad es entendida como un desplazamiento, como un estado imaginario de auto-reconocimiento de sí mismo en relación a la vida de los otros. En efecto, el momento biográfico resulta del entendimiento entre los sujetos que deviene de historias divergentes, superpuestas, contradictorias y singulares, las que no pueden aspirar a la representatividad, sino que operan como un vacío o deslizamiento que las hace inacabadas.

“Esta pluralidad supone, en nuestra óptica, un enfoque no dissociativo, tanto de lo público/privado como de lo individual/social, compatible con la concepción bajtiana de la inter-discursividad, donde lo que sucede en un registro está dialógicamente articulado al otro, sin que pueda definirse, en rigor de verdad, un principio” (Arfuch, 2004: 78).

Ese devenir de los relatos es una forma de búsqueda del otro que permite articular una imagen provisoria y plausible de auto-reconocimiento. Por consiguiente, el valor de las narrativas biográficas está más allá de la singularidad de cada micro-historia, porque abre caminos de auto-creación, de identidades múltiples y de alteridad como condición de la nueva democracia. Siguiendo a Ricoeur (2004), la autora afirma que la configuración narrativa de la experiencia presenta una relación entre el tiempo del mundo de la vida, el tiempo del relato y el de la lectura.

El tiempo se hace humano porque es tiempo narrativo que se configura en el relato como tercer tiempo y estructura la trama del relato. En cada historia de vida se distingue la identidad narrativa como forma de asunción del yo dialógico que significa ser autor. Y, como tal, permite encontrar un nexo relativamente inteligible entre reflexión, pluralidad y posibilidad en la sociedad contemporánea. Hace posible pensar el espacio biográfico como una construcción social de narrativas diversas que destacan momentos interactivos en el flujo de las vivencias relacionadas con una totalidad (Gadamer, 1998) en construcción.

La comprensión, tanto en la conversación como en la lectura del texto escrito, es un movimiento en la dimensión de sentido que implica que toda referencia es una correferencia. En consecuencia, no puede ser neutral, sino que es objeto de crítica y autocrítica. Así se sitúa en una dimensión histórica en la que se articula un despliegue de subjetividades en el escenario de la vida contemporánea. Para Arfuch (2004) ese espacio común implica un pacto biográfico que exige desligarse de los criterios clásicos de creencia y verdad para instalar otras relaciones entre historia y discurso.

Significa que el narrador no es el que ha protagonizado los acontecimientos narrados sino quien, desde un distanciamiento crítico, rememora la experiencia de vida como una totalidad artística diferente de la vivencial. Es, precisamente como afirma Ricoeur (2006), una apertura a lo divergente, a mí mismo en relación al otro. La práctica educativa, entendida como espacio biográfico, hace posible estudiar la circulación narrativa de la vida de los sujetos pedagógicos y delimitar tendencias, cualidades y regularidades que emergen en ese escenario cultural.

Entonces, una etnografía de la práctica permite entenderla como una experiencia de formación y de transformación de la profesión, que trasciende el momento de la iniciación para devenir en una construcción inacabada y, por tanto, continua. El valor biográfico de la narración reside en el poder de cuestionamiento frente a todo intento de sistematización y clasificación que pretenda desvirtuar el sentido



visible/invisible de la práctica educativa al desestimar temporalidades, espacialidades y subjetividades simultáneas y en movimiento.

En este marco, la experiencia de investigación se piensa como un escenario de transacciones, cargado de emociones y representaciones, atravesado por tensiones, contradicciones y problemáticas que en ocasiones son visibles y en otras, están implícitas. El enfoque biográfico narrativo no solo permite des-ocultar esos acontecimientos sino, también, las intencionalidades que los guían. En consecuencia, el trabajo etnográfico no depende de lo que hace el investigador. Por el contrario, es el resultado de la interacción de los participantes que aportan su interpretación de la realidad.

El investigador y los participantes tienen que estar dispuestos a escuchar al otro, dejarse sorprender por la palabra del otro, incluso cuando el discurso apele al saber tácito. Significa, también, considerar al otro como sujeto capaz de escuchar y construir colectivamente en una aventura dialéctica entre situaciones, pensamientos y sentimientos. En efecto, la experiencia etnográfica es una dialéctica entre realidad y ficción a través de la integración e interacción de los sujetos de la investigación. A la vez, favorece un diálogo fluido y relevante que provoca la emergencia de diversidad y pluralidad de evidencias acerca de las transformaciones que acontecen en la práctica educativa real.

En consecuencia, se amplían las condiciones de interpretación crítica de la información producida. Como sostiene Díaz de Rada (1996), la etnografía constituye una práctica co-presencial que involucra tres dimensiones: la temporal, la metodológica y la epistemológica. musical?

Como se propone en la figura 6.1, la etnografía ha concentrado su interés en la exploración de la naturaleza de la acción social, al mismo tiempo que la interpretación de significados y explicaciones verbales de las acciones humanas. Esto explica que el trabajo de campo orientado, fundamentalmente, a partir de la pregunta de investigación y su devenir, se enmarca en un diseño participativo que involucra al investigador y los participantes en la investigación.

En la experiencia narrativa tiene el valor de promover la reflexividad e interactividad entre los participantes interesados en explorar la naturaleza de su propia actividad. Ese interés los lleva a seleccionar lo que va a ser compartido en función de ese contexto coyuntural particular que le da significado. El investigador asume un posicionamiento periférico en el grupo, intentando situarse en la misma posición que el otro, para ir formalizando su presencia en el lugar, hasta hacerse invisible.

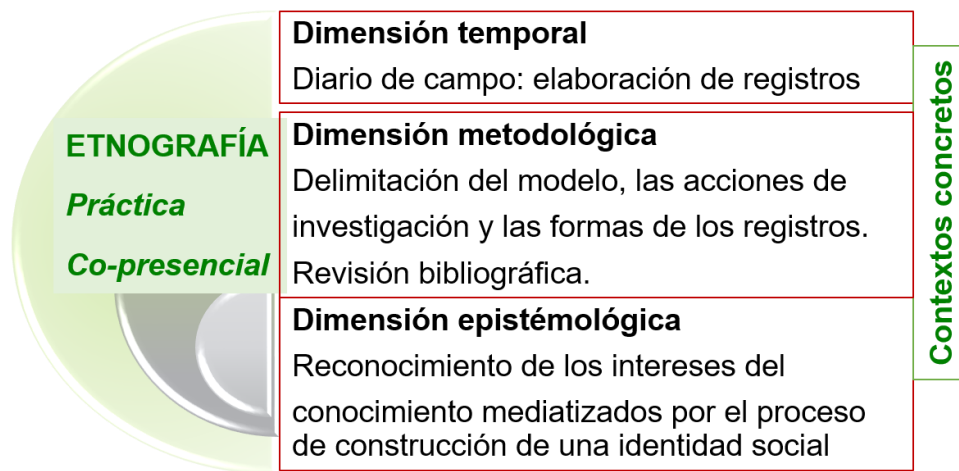


Figura 6.1. Los límites de una etnografía. Elaboración propia.

Estar en el terreno, para el investigador, implica saberse mover en el territorio, utilizar principios teóricos y herramientas metodológicas para recoger el saber de la experiencia que aporta datos no estructurados, es decir, no codificados. Para Carria (2002) la propuesta es hacer coexistir el lenguaje de la experiencia que da cuenta de lo que acontece en el trabajo de campo y el lenguaje de la teoría que lleva a racionalizar lo que aconteció. El investigador se propone recoger datos para comprender la racionalidad del otro, en tanto otro sujeto cultural.

Hacer etnografía implica estar dentro del campo de investigación y al mismo tiempo tomar distancia para racionalizar la experiencia y construir un conocimiento científico válido. Significa pensarse a sí mismo en relación al otro, en ese lugar de frontera intercultural que exige la reflexividad en el contexto de la acción y en el contexto del análisis. Esta doble contextualización necesita inventar un modelo de análisis que permita captar la construcción de lo cotidiano y reconstruir el conocimiento en otro contexto.

En este enfoque, la metodología tiene tanta importancia como la teoría y la experiencia etnográfica es una construcción parcial porque es inconclusa, ya que la misma interpelación de la realidad estudiada devela otras dimensiones para interrogar e interrogarse. Se interroga tanto la identidad del investigador como la de los participantes en un proceso de reflexividad que revela rasgos de formación de la investigación etnográfica.

Esta reflexividad sustenta el trabajo etnográfico de selección y temporalización de la información (Velasco y Díaz de Rada, 2015) y supone inscribir los registros

en un orden diacrónico y relacional que lleva a transcribirlos en forma de contenidos analíticos. De esta manera, se delimitan núcleos de significado que se convierten en la trama argumental de los textos elaborados.

“Es cierto que la etnografía implica una gran dosis de creatividad metodológica, pero no es menos cierto que en su dimensión epistemológica, es decir, en el tipo de conocimiento que espera alcanzar, hay una serie de requisitos que la convierten en una disciplina” (Velasco y Díaz de Rada, 2015: 214).

En este abordaje se prioriza el análisis, los estilos de escritura, la autoridad y la autoría en una rigurosa construcción etnográfica teórica. Como argumenta Caria (2002), la experiencia etnográfica traduce una reflexividad intercultural que implica una acción sobre la estructura de la relación social en la investigación en dos planos. El nivel informal refiere a las relaciones interpersonales como un intercambio de informaciones y lenguajes en las vivencias cotidianas comunes. El nivel de la culturalización implica cambios formativos en la comunidad social y académica que promueven la superación de las desigualdades generadas por el poder simbólico y cultural de la ciencia.

El aporte de Giddens (1995) lleva a pensar que, por un lado, existe una forma de conciencia práctica que permite obrar a partir de lo que creen o saben los agentes humanos acerca de las condiciones sociales de su propia acción. Esta es una conciencia que se activa cuando se la requiere para actuar. Es como un saber a priori, una forma natural o habitual de actuar que no exige ofrecer explicaciones. Por otro lado, los agentes humanos poseen la capacidad de comprender lo que hacen y de preguntarse sobre las razones de su actuar. Dentro de este contexto, la acción humana implica una reflexividad como auto-conciencia y, a la vez, una reflexividad como continuidad de la acción, o sea, como proceso social.

Se podría afirmar que el pensamiento biográfico es una actividad mental reflexiva a través de la cual el ser humano se comprende a sí mismo y al ambiente social e histórico en el que vive. Ese sujeto informado toma conciencia de sí y está en condiciones de emprender la deliberación sobre sus acciones y las de otros con responsabilidad ética. Se trata, como propone Damasio (2015) de una conciencia alargada que trasciende el aquí y ahora de toda conciencia. La trasciende, tanto hacia el pasado como hacia el futuro lo que supone una transformación a partir del nacimiento de sí mismo en el acto de conocer.

Explica que es esa facultad de crear un sentido de pertenencia, de ser consciente del cúmulo de conocimientos de la cultura y poder planear actividades complejas estableciendo relaciones entre objetos, acciones y experiencias pasadas o futuras. Esta percepción y entendimiento de lo vivido es una forma de concientización que está atravesada por representaciones y figuraciones que aportan significado a lo

singular de esos acontecimientos en relación a un entramado conceptual referencial.

En el trabajo del etnógrafo se construyen constelaciones de significados que exigen un extrañamiento frente a lo diverso haciendo que lo extraño se haga familiar y lo familiar se convierta en extraño. Este extrañamiento exige asumir una actitud de duda que remite a percibir la diferencia y desde una postura relativista es posible convertirla en fuente de reflexión y conocimiento. La etnografía busca reflejar detalladamente las circunstancias que hacen inteligible otro modo de vida. Trata de incorporar a su discurso la mayor cantidad posible de elementos de esa forma de vida que resulten significativos para hacer inteligible la anomalía (Velasco y Díaz de Rada, 2015: 217).

A partir de los relatos que emergen en el trabajo de campo, el etnógrafo elabora el discurso de la cultura como un registro detallado de acciones cotidianas y el conjunto de relaciones entre los acontecimientos. Son datos localizados en realidades situadas y experiencias vividas y encarnadas en seres humanos reales. Por tanto, el rigor de la etnografía, como disciplina, exige respetar esa multiplicidad de perspectivas de la cultura y favorecer el acceso a ellas.

Dentro de la investigación etnográfica, se observa un interés creciente por los estudios biográficos como una reorientación gradual de la aproximación a la práctica de la investigación social y educativa. Este giro ha llevado a reconocer la narrativa como una forma de conocimiento que aporta informaciones singulares y plurales sobre acontecimientos y trayectorias de vida que los narradores elaboran como autores.

### **6.3. La experiencia de investigación biográfico-narrativa**

Con la intención de profundizar en la particularidad metodológica de la investigación se señala que la perspectiva biográfica está indiscutiblemente asociada a la recuperación del sujeto como actor y autor. Este nuevo horizonte de la investigación educativa, orientado hacia enfoques narrativos ha ido configurando varias perspectivas. En un sentido, se ha centrado en el conocimiento práctico personal y el paisaje del conocimiento práctico (Connelly y Clandinin, 2009; Connelly, 2009). En otros trabajos de investigación se ha jerarquizado la experiencia narrativa como formación (Pineau, 1983; Dominicé, 1990; Nóvoa, 1999; Josso, 2004).

Estos abordajes han provocado transformaciones en la forma de pensar y entender la educación, la práctica educativa y la formación en educación. Aparecen otras iniciativas vinculadas al enfoque biográfico como proyecto de conocimiento (Goodson, 2004; Rivas Flores, 2009; Delory-Momberger, 2009; Hernández, 2011, Connelly & Clandinin, 2009) que implican una práctica narrativa reflexiva en el marco de un entramado socio-histórico.

“El objetivo fundamental de la investigación basada en historias de vida consiste en localizar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio o, para decirlo en palabras de Stenhouse, construir ‘una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto’ (...) La historia de vida es el relato situado en su contexto histórico” (Goodson, 2004: 50).

Éstos y otros proyectos de investigación narrativa valoran los relatos como narrativas de experiencia, personales y sociales a la vez. Por tanto, comparten la idea de la acción humana como un diálogo con múltiples tramas y relaciones referenciales entre vivir, contar, volver contar y volver a vivir. Los narradores en el transcurso de la investigación, a partir de las experiencias vividas y narradas, vuelven a contar sus vivencias analizando sus vidas contadas, interpretándolas de manera diferente e imaginando otras posibilidades.

Como afirma Goodson (2004), la investigación de historias de vida del profesorado es un intento de generar una contracultura que se propone escuchar la palabra de los docentes, en oposición a los proyectos que los recluyen en el silencio. En el mismo sentido, argumenta que esta conceptualización de la investigación educativa va contracorriente del fracasado optimismo prescriptivo que ha despojado de autonomía al profesorado. Desde esta perspectiva, la investigación narrativa es crítica y transformadora.

Es, por tanto, una herramienta para explorar nuevas praxis, interrogar cuestiones metodológicas y reflexionar sobre las implicaciones ideológicas y éticas de la práctica educativa. El autor aporta una necesaria distinción entre relato e historia de vida. Afirma que el relato de vida es una elaboración personal sobre la propia vida, una descripción de sucesos con un orden, generalmente, cronológico. La historia de vida se diferencia porque es un emprendimiento colectivo que implica revisiones en varias dimensiones. Es una indagación intertextual e intercultural que implica diálogo entre entrevistas, debates públicos, textos y contextos.

Agrega que una investigación basada en historias de vida en educación permite ubicar el relato del profesor en un contexto teórico y práctico amplios. Abre posibilidades para superar los riesgos de una práctica docente como transmisión trivial prediseñada y desligada del contexto social pleno. Es una forma de aproximación al saber personal del docente y una posibilidad de alejamiento de los fundamentalismos prácticos. Se inserta en contextos altamente controlados institucionalmente, tiene la intención de crear espacios vitales para la reflexión.

En este enfoque de la investigación, adquiere crucial importancia la concientización del profesorado acerca de los efectos de sus prácticas y las posibilidades de creación de alguna perspectiva de cambio. La multi-referencialidad y transversalidad del propio escenario de la educación contribuyen a la creación de este nuevo

campo de investigación que se ocupa de otras temáticas e introduce enfoques alternativos en las temáticas clásicas. Se constituye, entonces, en un escenario de resistencia como opción ético-política.

De acuerdo al planteo de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la investigación narrativa en educación es un escenario interdisciplinar en el cual participan las voces de diversos conocimientos teóricos y variadas y singulares prácticas socio-educativas. Afirman que el enfoque biográfico narrativo es una opción epistemológica en dos aspectos. Por un lado, mantiene el estatuto narrativo que la etnografía le da a la cultura, entendiéndola como un ensamble de textos a ser interpretados. Por otro, reivindica el lugar de los profesores como investigadores y reconoce el valor de sus voces a partir del derecho a hablar, a ser escuchado y a participar del diálogo social y educativo.

Los autores afirman que es una investigación que interpela la experiencia educativa y promueve la emergencia del conocimiento profesional en contextos reales para dar cuenta del modo como los profesores integran la teoría y la práctica. Y sostienen que la tradición biográfica está vinculada a la configuración de la identidad de los docentes en el caótico y desordenado mundo del capitalismo tardío. En este sentido, según Rebellato (2008), la alternativa para enfrentar esta nueva forma de colonización de las conciencias, que impone la sociedad globalizada, es una ética de la emancipación sustentada en la reflexión crítica como tarea colectiva.

Por tanto, adquiere importancia la reflexión sobre las biografías personales en relación a otras historias y a las condiciones histórico-sociales que las atraviesan. Significa que lo que da forma y significado al conocimiento profesional de los profesores son los espacios, lugares y tiempos en los que viven. De esta manera, las trayectorias profesionales construyen un sentido intersubjetivo e intercultural más complejo y profundo. En términos de Delory-Momberger (2014) se necesita profundizar en las relaciones entre lo biográfico y lo educativo.

“(…) una reflexión que toma por tarea pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de actividad mental reflexiva, según la cual el ser humano se representa y se comprende a sí mismo en el seno de su ambiente social e histórico. (...) Esa actividad de biografización aparece así como una hermenéutica práctica, un marco de estructuración y significación de la experiencia por intermedio del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, es decir, una historia que él refiere a un sí mismo” (Delory-Momberger, 2014: 26-27).

Este dominio particular de la actividad humana es una hermenéutica práctica de estructuración y significación de la experiencia que refiere a un sí mismo histórico conformado como ser social. Así entendida la experiencia biográfica no es una creación espontánea de iniciativa individual, sino que implica dos fases indisociables. Una, es el proceso de individualización y la otra, el de socialización. Por tanto,

consiste en un proceso socio-histórico como actividad constitutiva de su ser social y al mismo tiempo, constitutiva de la realidad social. La autora ubica el trabajo biográfico como una interface entre el individuo y su realidad, como escenario de vida.

Explica que el hombre elabora historias para apropiarse de su vida, que al ser experiencias vividas pueden ser contadas y representadas a través de palabras e imágenes. Sin embargo, señala que, cuando esas imágenes son muy familiares, se corre el riesgo de perder la dimensión simbólica y analógica llegando a enmascarar el propio hecho biográfico. Por ello, es necesario buscar rastros y huellas del presente y de otras épocas de la vida, para situarlos y conocer el momento y el lugar que ocupan en cada escenario.

“Es la narrativa la que hace de nosotros el propio personaje de nuestra vida, es ella, por último, la que da una historia a nuestra vida: no hacemos la narrativa de nuestra vida porque tenemos una historia; tenemos una historia porque hacemos la narrativa de nuestra vida” (Delory-Momberger, 2014: 35).

En efecto, para escribir una historia de vida es necesario tomar conciencia de las condiciones socio-históricas de la época en que vivimos y las culturas a las que pertenecemos, tanto presentes como pasadas. Al mismo tiempo, es una forma de exponerse a la interpelación de los potenciales lectores, lo que sitúa la historia narrada en el porvenir. Esto implica que el proceso de biografización es un espacio que une al autor y al lector, y que, para la autora, significa una práctica de educación de sí que implica un retorno reflexivo sobre sí mismo.

El modelo biográfico introduce una nueva temporalidad biográfica, en el cual la narración no es solamente un instrumento de formación, es también el lugar en el cual el individuo toma forma, donde elabora y experimenta su historia de vida. Implica una comprensión hermenéutica de la historia de vida en construcción que le permite al autor aprender de su propia vida a través del proceso reflexivo de contar y recontar su biografía.

“El trabajo de reflexividad biográfica es de naturaleza hermenéutica: así como el hermeneuta considera el texto como totalidad con el cual se relaciona cada una de sus partes, el autobiógrafo representa para sí su vida como un todo unitario y estructurado con el cual relaciona los momentos de su existencia” (Delory-Momberger, 2014: 56).

Esta reflexividad constituye una inteligibilidad biográfica que exige cierto nivel de conciencia para recordar hechos y acontecimientos heterogéneos, fragmentados y dispares de nuestra vida, estableciendo algún tipo de relación entre ellos. Por ello, el texto autobiográfico se desborda en el tiempo porque cada momento biográfico, además de su propia existencia, está indisolublemente ligado a un pasado

y a un futuro que constituyen su singularidad. De hecho, está en una continua reconfiguración, o sea, es una reinterpretación de las figuras sucesivas de la vida.

Para Ricoeur (2006), se trata de una identidad narrativa, una identidad construida en relación con los otros a través del tiempo. Significa que la narrativa se inserta en el horizonte biográfico del autor y de los otros autores en un tiempo y espacio del mundo de la vida. En ese espacio vital, la figura del otro se construye como una ficción, lo que no significa que sea falsa, sino que se convierte en el eje de una relación intersubjetiva.

Se instala una relación de sí consigo mismo y de sí como otro, en la cual están presentes los saberes biográficos vinculados a los intereses y conocimientos que ese horizonte relacional ofrece. Estos saberes son los indicios a partir de los cuales se organizan las estructuras de significado y que, a través de la actividad reflexiva, se reconstruyen en la creación de un proyecto de sí. “(...) la dinámica del proyecto de sí viene a compensar un estado constitutivo de inacabamiento, una falta de completitud inherente al ser humano que responde a su dificultad de coincidir con su ser en el tiempo y en el espacio” (Delory-Momberger, 2014: 62).

La construcción biográfica se concibe como una tentativa inacabada de reducir distancias entre el yo y el proyecto de sí. El sujeto se produce como proyecto de sí situado social e históricamente y se propone articular las figuras del individuo-proyecto y la educación, como una experiencia de formación y de concientización. En la práctica, significa el reconocimiento de una doble dimensión biográfica: la de la experiencia, que es personal/social/profesional y la del proyecto de sí, como nueva temporalidad histórica que involucra presente/pasado/futuro.

El propósito es dar visibilidad a las condiciones y formas de construcción de saberes, así como también a las posibles maneras de difusión de los saberes de la práctica profesional docente. Se apunta a la localización de estas dimensiones dentro y fuera de las instituciones educativas.

“Ocupados en la acción, los individuos no disponen de la distancia necesaria para extraer de las experiencias y de los episodios de vida en los que están envueltos los saberes cognitivos o comportamentales que ponen en acción empíricamente” (Delory-Momberger, 2014: 87).

La autora sostiene que esos saberes, generalmente, se ocultan a la observación cotidiana. Por lo que su reconocimiento exige que sean nombrados, narrados desde la voz de sus actores, los que a través de esa narrativa se convierten en autores. En ese retorno reflexivo sobre sus propias trayectorias se conceptualiza la experiencia. Tiene el efecto de una acción transformadora ya que permite la reorganización y reconfiguración de su propia historia como historia de vida en formación. Y para que sea posible, es preciso crear un nuevo lenguaje que permita textualizar esos recorridos profesionales.



En esta investigación, el abordaje epistemológico de las historias de vida conduce a pensar la práctica educativa más allá del salón de clase y más allá de la actividad individual del docente, para considerarla inserta críticamente en una comunidad educativa. Para seguir la argumentación de la autora se podría decir que no se hace una narrativa de la práctica educativa por tener una historia educativa, sino que se tiene una historia educativa porque se hacen narrativas de la práctica. Cada narrativa de la práctica tiene su modo de expresión, su forma de comunicación, su lenguaje y sus ficciones para interpelar al lector y provocar el diálogo intercultural e intersubjetivo que configura el enfoque biográfico narrativo de la investigación.

En esta línea de pensamiento, Clandinin, Pushor & Orr (2007) amplían la argumentación distinguiendo algunos componentes constitutivos de la investigación narrativa. Afirman que el foco de la investigación narrativa no está solamente en la experiencia individual sino en narrativas sociales, culturales e institucionales en las que ésta se construye, conforma, expresa y se hace pública. Es una forma de conocimiento incrustada en la vida de los maestros, adquirida a través de la vida y expresada en contexto. Por tanto, pensar el conocimiento de los maestros en términos narrativos exige describirlo en términos de construcciones narrativas de vida.

El entramado de la investigación narrativa trae consigo desafíos que exigen procesos creativos de reflexión y rememoración. Se necesita imaginar la profesionalidad docente como un territorio de conocimiento construido narrativamente. Implica crear la historia personal inserta en transacciones sociales cuyas dimensiones éticas, cognitivas y estéticas reconfiguran la experiencia que ocurre en esos contextos culturales y educativos situados (Lopes, 2011, 2013). En definitiva, la clave de las narrativas está en la experiencia, en la singularidad del significado que se construye en lo cotidiano y, también, en el estatuto de la palabra como discurso, en oposición a cualquier criterio de verdad a priori.

Clandinin, Pushor & Orr (2007) identifican tres marcos de referencia comunes y relacionados en la investigación narrativa. El primero es la temporalidad. Se explica porque las personas, los eventos y los lugares son siempre transiciones temporales. La socialidad es el segundo y refiere simultáneamente a las condiciones personales, que son sentimientos, posturas éticas y estéticas del investigador y los participantes y a las sociales, vinculadas a las condiciones existenciales y coyunturales del contexto de la investigación. El tercero es la espacialidad y tiene que ver con una localización específica o secuencia de lugares en los que ocurren los eventos investigados.

Reconocen que la experiencia de investigación educativa siempre ocurre en algún lugar y que, a medida que la investigación se desarrolla, puede cambiar. O sea,

que la mirada narrativa del investigador atraviesa las condiciones personales y sociales multi-situadas en espacios de vida siempre cambiantes. Por consiguiente, contar historias no es suficiente, argumentan que es necesario recontar historias.

Se trata de una perspectiva construccionista (Gergen, 2007) en la que, al recontar experiencias, se crean actos ficticios cuyo valor está en el significado de lo narrado. De ahí, la importancia del pensamiento imaginativo frente al desafío que requiere la producción de textos de investigación. Se comienza tomando notas de campo al escuchar las historias, rememorar otras historias e interrelacionarlas y es, a partir de ellas, que los investigadores conceptualizan los significados que emergen de las historias contadas por los participantes.

Tal como advierten Clandinin, Pushor y Orr (2007), escribir los textos de una investigación narrativa exige rigor científico, autenticidad y plausibilidad para no distorsionar el espacio vital de los participantes que está en permanente cambio. Los textos de campo reconocen rutas en las historias narradas y diseñan un mapa narrativo que evidencia puntos de vista en relación a los recorridos de la propia experiencia. Ese recorrido, desde las notas de campo hacia los textos de investigación, requiere procesos recursivos de análisis que evidencian múltiples conversaciones que coexisten en la práctica educativa que se investiga.

En el proceso de la investigación narrativa, cada historia contada o no contada, cada palabra seleccionada o descartada involucra a los participantes, de ahí la exigencia de la ética del cuidado del otro. Es un proceso que exige negociación con los participantes para garantizar que los textos representen sus voces y sus historias. Con el mismo sentido ético, los textos de investigación necesitan tener en cuenta los criterios con los que el trabajo va a ser considerado, explicitando el valor social del mismo y la contribución que aporta al campo académico. La investigación narrativa, por tanto, exige atención a las conceptualizaciones narrativas en relación a la experiencia social estudiada y al proceso metodológico utilizado.

“La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales. Al campo de estudio en su globalidad se le llama normalmente narratología, un término que atraviesa diversas áreas de conocimiento. (...) La mayoría de los estudios educativos sobre la narrativa tienen correspondencias en las ciencias sociales” (Connelly & Clandinin, 2009).

La relevancia de este enfoque de la investigación está en los efectos transformadores de escribir y compartir historias de vida, así como también, en la participación en prácticas de reflexión y discusión sobre las prácticas profesionales que hacen a identidades en formación (Clandinin, Cave y Berendonk, 2017). Se trata del potencial del texto al que refiere Larrosa (2009: 138), que “(...) a la vez acoge

al lector y se defiende de él, le franquea y le niega la entrada. Y mantiene siempre un foco enigmático, secreto, inalcanzable”.

Aclara que, en todo texto, existen rupturas que producen intrigas y allí es donde se juega la formación y la trans-formación de autores y lectores. La credibilidad y legitimidad del discurso están dados por la innegabilidad, coherencia y consistencia de las narrativas en perspectiva de alteridad (Conle, 1996; Goodson, 2004; Clandinin, Pushor & Orr, 2007; Hernández, 2011). Por estas razones exigen reconocer la teoría que sustenta cada microrrelato, ponerla en diálogo con otros relatos y otros referentes teóricos.

En este giro narrativo, como señalan Hernández & Aberasturi (2014) se vuelve a la subjetividad como conocimiento y al relato como fuente de conocimiento. Este enfoque conceptual y metodológico de la investigación biográfica y narrativa en educación significa que:

“(...) un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002: 43).

Connelly & Clandinin (2009) también ponen el énfasis en la dimensión ética que involucra el proceso relacional en el transcurso de la investigación narrativa en educación. La negociación comienza con el ingreso al campo y se convierte en la naturaleza clave de las relaciones dialógicas que se construyen en la comunidad educativa en la que se involucran el investigador y los co-participantes. Lo que convoca la conformación de esta comunidad son la atención y el respeto mutuo de los agentes participantes.

Como escenario colectivo se convierte en una lucha por hacer escuchar la voz de quien tiene algo para comunicar, para lo cual tiene que encontrar las palabras para narrar y construir el sentido de la experiencia educativa que es tematizada en la narración. La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza (Connelly & Clandinin, 2009).

Esta forma de entender la negociación significa dar voz a los sujetos de la experiencia y reconocer que las narrativas se construyen en diferentes espacios vitales (Rivas, 2009). Es un proceso de deconstrucción ideológica que pone en evidencia el entrecruzamiento de biografías, la propia y la de otros, en contextos de los que forman parte “(...) pone de manifiesto los vínculos entre las narrativas personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc. que caracterizan la escuela” (Rivas, 2009: 22).

El autor aporta tres aspectos que distinguen y caracterizan a la investigación biográfico–narrativa. Primero, recupera el valor de la subjetividad para dar consistencia a la realidad narrada. Segundo, reconoce la realidad como una construcción colectiva en la cual se respetan las voces, los sujetos y los escenarios. Y tercero, valora esa realidad construida en un proceso socio-histórico desde lo contingente. En suma, la investigación narrativa es deliberativa y se desarrolla en círculos recursivos hacia los momentos iniciales para examinar fragmentos de la experiencia narrada sobre un acontecimiento de interés de los participantes.

En este sentido, Denzin (1995) señala que la investigación narrativa se distancia de la investigación cualitativa habitual porque la experiencia vivida no es algo a descubrir en la investigación, sino que es un espacio cultural de vida creado en el propio proceso investigador. Argumenta que este enfoque evidencia una crisis de representación en la que se produce una ruptura en la relación entre la experiencia y el texto. Al mismo tiempo, es una crisis de legitimación dado que los criterios de validación, generalización y confiabilidad entran en contradicción con el discurso narrativo.

Estas crisis, según el autor, se pueden superar cuando se da lugar a la palabra del otro. Es decir, cuando se deslocaliza el poder de la palabra que han concentrado el investigador y el conocimiento científico producido por él. De esta manera, en la investigación narrativa se hace explícito el significado social de la experiencia, lo que lo lleva a ocupar un lugar distinto en la investigación y la práctica profesional. Con acierto, Bruner (1991, 2006) afirma que la distribución de poder a través del uso de la palabra se manifiesta en la narración y la convierte en una herramienta fundamental de acceso a la cultura para dar sentido a la experiencia humana.

La investigación narrativa los se ocupa de entender cómo los seres humanos interpretan sus mundos culturales. Estas interpretaciones son plausibles en función de puntos de vista que entrecruzan fronteras simbólicas para dar significado al mundo y a los seres humanos en sí mismos.

“En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner, 1991: 29).

En este sentido, el discurso adquiere significados metafóricos que hacen a la diferencia entre el relato de la experiencia humana y la experiencia vivida por el narrador. El autor le otorga un lugar relevante a la cultura y la relaciona no sólo con lo que hace la gente, sino también con lo que dicen que hacen y lo que los lleva a hacerlo. Por tanto, relativiza la prioridad que históricamente se les ha dado a los hechos. En particular, atiende a lo que esos hechos provocan en quienes los viven

y a las maneras como afectan sus formas de pensar, de sentir, de creer y de crear su mundo.

Esta discursividad narrativa permite reconocer las tres concepciones de experiencia que, según Agamben (2011) han sido destituidas en la modernidad. Se trata de recuperar la experiencia como sentido común, la experiencia como sensibilidad y la experiencia y experimento. Esta recuperación contribuye a valorar la asunción de la palabra, que significa asumir el poder del lenguaje para decir lo que nos pasa, habilitar la imaginación y las subjetividades en tránsito haciendo valiosa la experiencia educativa.

Aquí es donde adquiere relevancia la distinción de significados en las narrativas de la práctica educativa y de esa manera, se transforman en temáticas de estudio en la investigación. Estos significados son producidos por los docentes co-participantes de una investigación, en tanto actores y autores de una experiencia profesional personal, intersubjetiva y dialógica. Esta experiencia de alteridad es la que los implica en una experiencia biográfica con representaciones éticas y políticas que la atraviesan.

Para ampliar la trama temática, se incorpora la idea de narrativas de formación como proceso de concientización (Josso, 2004, 2014). A partir de la concepción de epistemología del saber de la formación, tomada de Dominicé (1993), la autora fundamenta que el abordaje biográfico abarca el cuidado de sí y de los otros como proyecto de conocimiento. Argumenta que la construcción de narrativas es una experiencia potencialmente formadora ya que el sujeto narrador explora sus identidades, actividades y recuerdos a través de los registros que posee.

Sostiene que es un recorrido de concientización en el que el ser humano reconoce su existencia, su posibilidad de producir y su condición cultural como capacidad de poseer y de inventar conocimiento. Este proceso de transacción experiencial de recuerdos referenciales evidencia un itinerario de conocimientos y puntos de vista posibles sobre circunstancias de la vida del sujeto narrador. En este sentido, las experiencias son vivencias particulares que adquieren significado a partir del momento en que hacemos algún trabajo reflexivo sobre ellas.

Esta experiencia narrativa exige una articulación consciente entre actividad, sensibilidad, afectividad y pensamiento que se traduce en una idea comunicable. El aporte de la autora contribuye a identificar tres dimensiones de la concientización en el proceso de formación. Hace referencia a la conciencia personal que aparece cuando me conozco como sujeto aprendiente, a la conciencia social que se conforma cuando reconozco que puedo interactuar con otros y con el entorno y, por último, a la conciencia histórica que se construye cuando soy capaz de reconocirme como sujeto en devenir.

Al aplicar estos planteamientos para entender la práctica educativa, se reconoce que está atravesada por procesos de transacción y negociación cultural y simbólica.

Desde esta perspectiva, la búsqueda de sentido de la práctica docente implica un complejo proceso reflexivo personal-social como espiral recursiva.

“Las narrativas, en primer lugar, ponen en evidencia el impacto de considerar la diversidad cultural (...) La relativización de las certezas que marcan nuestra educación familiar y escolar, nos llevan a cuestionar el confort, hasta entonces invisible, de la univocidad del sentido. (...) La referencia a un mismo fenómeno lleva a los narradores a considerar las consecuencias de la indeterminación que provoca esta pluralidad de sentidos posibles” (Josso, 2004: 100).

Al referirse a la pluralidad y relatividad de los significados convoca la imaginación en la búsqueda de la sabiduría de toda experiencia de vida. Y la sabiduría consiste en la articulación de campos de conocimiento y de prácticas. Su concreción requiere una negociación permanente entre imaginación y amor. De ahí que el hombre deja de dudar de sí y acepta que es posible practicar actos de sabiduría que considera adecuados, sin pretender que sean perfectos.

El trabajo reflexivo sobre las narrativas de vida evidencia cómo las personas transitan su existencia y asumen la conciencia de un saber vivir. Es un proceso que está atravesado por tiempos de descentración y de concentración que permiten profundizar las relaciones entre pensar, escribir y vivir, comprender mejor las relaciones entre conciencia, lenguaje y conocimiento, y emprender relaciones de extrañamiento como distanciamiento y aproximación

El poder transformador que las narrativas poseen se sustenta en que toda experiencia deja huellas cuya concientización crea otras posibilidades. Este recorrido intelectual refleja y se refleja en acciones orientadas por las intenciones del narrador, que es actor, autor y lector de la historia de vida que narra. Significa el pasaje de una postura de exterioridad a otra de reflexión y crítica fundada en la intersubjetividad. Cabe señalar el valor que asigna Suárez (2011) a las narrativas de experiencias pedagógicas como herramienta de indagación de las prácticas educativas de los propios docentes.

“En efecto, interpelados como productores de saber pedagógico y como autores de documentos narrativos que tienden a recrear el lenguaje de la pedagogía, son los propios docentes narradores quienes colaboran a reconstruir los saberes, palabras, imágenes y experiencias pedagógicas vividas, mediante las diversas estrategias de escritura y re-escritura, ‘edición pedagógica’, publicación y circulación especializada de los relatos que constituyen a la documentación narrativa como dispositivo” (Suárez, 2011: 18-19).

El autor destaca el carácter co-participativo de la producción que incluye escritura, lectura, reflexión e interpretación. Las narrativas pedagógicas son un trabajo sistemático que hace de la acción educativa una experiencia fundada en una serie

de criterios epistemológicos provenientes de las tradiciones interpretativa y crítica de la teoría social. Y se enmarcan en los enfoques etnográficos de la educación y la investigación (auto)biográfica y narrativa. En este proceso colectivo, las narrativas pedagógicas emergen de procesos de revisión de las prácticas, provocan cierta desestabilización en los participantes, pero, llevan a reconfiguraciones colectivas de las propias trayectorias profesionales y acciones institucionales.

Señala algunas condiciones necesarias para que estas prácticas narrativas sean posibles. Una de ellas supone generar y mantener las condiciones políticas, institucionales y pedagógicas que habilitan el diálogo, la escritura, la lectura y la reflexión conjunta de los docentes sobre sus propias prácticas como parte de la actividad cotidiana. Otra, refiere a crear y reconocer espacios pedagógicos de producción intelectual de los docentes, sumado a las necesarias formas de difusión que se orientan a elaborar un lenguaje de la experiencia pedagógica y del mundo escolar. Los docentes como integrantes de una comunidad que investiga, se vuelven extraños en su mundo, toman distancia y asumen una reflexividad para contar lo que pasa y lo que les pasa a todos los participantes en esa comunidad educativa haciéndose creadores de una historia colectiva.

En esta línea de pensamiento, Hernández (2011) afirma que los variados planteamientos en relación a la investigación autobiográfica han adoptado una posición política que implica reinventar la noción de emancipación en el escenario de las ciencias sociales. Se han asumido enfoques epistemológicos que cuestionen el realismo y el positivismo, así como los dualismos simplificadores (cuantitativo-cualitativo; sujeto-objeto, teoría-práctica, entre otros) de la investigación científica dominante.

Apunta a preservar las singularidades del yo de los participantes y del investigador como forma de respetar la pluralidad educativa y la comunicación interpersonal. Exige incursionar en el escenario de la crítica ideológica para analizar las ideologías que sustentan las prácticas y los discursos en la investigación y evidencian la configuración de los significados desde las identidades personales y profesionales de los participantes.

Es, por tanto, un género narrativo que revela subjetividades inscriptas en la experiencia individual y el contexto social con diferentes niveles de implicación de los estudios autobiográficos en la investigación educativa.

#### **6.4. Los significados del espacio autobiográfico en esta investigación**

En este punto, se avanza en el encuadre metodológico específico señalando que los diferentes enfoques de los estudios autobiográficos aportan un conjunto de prácticas de investigación que dan cuenta de las problemáticas y los recorridos que van

delineando en sus estudios. De acuerdo a Hernández (2011: 37): el relato autobiográfico permite detectar, identificar, nombrar y contextualizar nuestros modelos, representaciones, etapas y acciones, una tarea que es necesaria para explorar nuestros posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación.

Este planteo lleva a considerar que las historias de vida compartidas y el conocimiento de la práctica educativa como espacio biográfico hacen posible que se conforme el escenario de una auto-etnografía.

“(…) la auto-etnografía expande y abre una lente más amplia sobre el mundo, evitando definiciones rígidas de lo que constituye una investigación significativa y útil. Este enfoque también nos ayuda a entender cómo el tipo de personas que decimos ser o la forma en que los demás nos perciben impactan en las interpretaciones que hacemos de aquello que estudiamos, en cómo lo estudiamos, y en lo que decimos acerca de nuestro tema de estudio” (Ellis, Adams & Bochner, 2015: 252).

En el espacio autobiográfico, la subjetividad y la emotividad son cuestiones clave que involucran tanto al investigador como a los participantes, por lo cual, la experiencia personal/social influye de diferentes formas en la investigación. Como ya se ha explicitado, en la narración intervienen el punto de vista del narrador, el de otros participantes en la experiencia que se narra y el punto de vista social que emerge de la realidad cultural en la que se desarrollan la experiencia y la narración.

De aquí que se podría anunciar que la auto-etnografía comparte cualidades del enfoque autobiográfico y del etnográfico. Se diría que los aspectos que tiene en común con la autobiografía son el carácter selectivo de experiencias, el análisis retrospectivo y la reconfiguración del relato autobiográfico. De la investigación etnográfica mantiene el estudio de prácticas relacionales de la cultura y las experiencias compartidas, la búsqueda del investigador para ser un integrante más en el contexto de la investigación, el uso de prácticas como tomar notas, entrevistar a otros miembros de la comunidad y analizar las formas de hablar y relacionarse.

“Cuando los investigadores hacen auto-etnografía, escriben retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son parte de una cultura y tienen una identidad cultural particular. (...) Los auto-etnógrafos (...) deben tomar en cuenta las formas en que otros podrían experimentar similares epifanías, utilizando la experiencia personal para ilustrar las facetas de la experiencia cultural (...)” (Ellis, Adams & Bochner, 2015: 253-254).

Para los autores, los textos auto-etnográficos producidos configuran etnografías reflexivas lo que ha contribuido a la delimitación del enfoque autobiográfico de



esta investigación. Es relevante señalar que mi condición de docente e investigadora ha permitido fundamentar que el eje articulador de la investigación esté en mi historia de vida profesional. Esta condición me asigna un lugar en la investigación como integrante de la comunidad que se investiga.

Esta particularidad puede ser una ventaja si se considera el conocimiento amplio y profundo de la práctica docente que genera el ser parte del contexto educativo que se investiga. También ha facilitado el diálogo con otros participantes de esa comunidad educativa. Otra ventaja está en la existencia de tiempos y espacios compartidos que puedan ser rememorados con el propósito de someterlos a procesos de análisis crítico.

Pero también, es importante tener en cuenta que existen obstáculos, algunas veces visibles y otras, se mantienen ocultos. Se hace referencia a que la familiaridad con las prácticas y los participantes pone en juego momentos de tensión cuando se trata de hablar de sí, de escuchar y ser escuchado, de disponerse para ser comentado, discutido y cuestionado. Asociado a estos desafíos existen dificultades para asumir una posición de extrañamiento, es decir, un distanciamiento de sí, para tomar conciencia de los conflictos entre afectividad e intelectualidad.

Por otra parte, al recuperar las memorias pedagógicas, se presenta el dilema de decidir qué es lo que se va a comunicar, por qué se eligen algunos eventos y no otros, cuál es el valor que se le asigna a cada uno, etc. Y, al mismo tiempo, esas decisiones exigen responsabilizarse sobre los efectos que provocan en sí mismo y en los otros.

“Las narrativas personales proponen entender al sí mismo o a algún aspecto de la vida, ya que se entrecruza con el contexto cultural, se conecta con otros participantes como co-investigadores, e invita a los lectores a entrar en el mundo del autor y utilizar lo que aprende allí para reflexionar, entender y hacer frente a sus propias vidas” (Ellis, Adams & Bochner, 2015: 258).

Entonces, las decisiones que se toman en el trabajo de campo a través de relaciones entre todos los participantes son siempre resultado de una negociación abierta. Como argumentan los autores, las narrativas son co-construcciones que evidencian coincidencias, ambigüedades, incertidumbres y contradicciones en las prácticas sociales, por lo que se entienden como acontecimientos históricos colectivos en devenir. Estas características de la auto-etnografía ponen de relieve su potencial para crear conciencia y promover cambios culturales. Supone dar y escuchar la voz de los docentes para hablar de lo que acontece en su trabajo profesional. Quiere decir que la narración evidencia el pensamiento pedagógico de los participantes en un determinado contexto cultural.

Para Hernández y Rifá (2011) estos abordajes significan un nuevo giro narrativo que apela a una amplia participación en la construcción social de normas y

prácticas de investigación referidas a la acción humana. Advierten que no se trata de autocomplacencia o catarsis personal. Por el contrario, sostienen que es una forma de conocimiento crítico opuesto a la racionalidad técnica, al formalismo científico y al conocimiento como información.

Este enfoque significa una aproximación científico-narrativa (Bruner, 1991) que se propone reconocer el derecho a hablar y a estar representado como una opción política y epistemológica. En efecto, los elementos políticos, sociales y culturales del planteamiento autobiográfico se constituyen en referentes para la emancipación al promover nuevas formas de comprender nuestra subjetividad. En la investigación auto-etnográfica se entrecruzan ejercicios auto-reflexivos, co-reflexivos y meta-reflexivos que constituyen una encrucijada de relatos y teorías.

En efecto, como afirma Goodson (1995, 2004), la reconstrucción narrativa de la vida de los profesores pone en funcionamiento un modo de indagación de la trayectoria y los procesos biográficos que exige revisión, reflexión y toma de conciencia sobre el conocimiento profesional.

“Al emplear la metodología de la historia de vida, (...) la intención es la de desarrollar nuevas interpretaciones, a menudo de tipo colaborativo, acerca de la construcción social del proceso de enseñanza. De este modo los relatos sobre la acción de los docentes pueden conectarse de nuevo con las historias en contexto. De aquí que las narrativas docentes, (...) intenten producir nuevas comprensiones de esta construcción política y social” (Goodson, 2004: 33).

Se podría afirmar, que en la auto-etnografía se implican historias inmersas en contextos culturales referenciales. Estas historias orientan la escritura narrativa en un espacio biográfico cuya historicidad se entrama a través de relatos convergentes, divergentes, paralelos, superpuestos o consecutivos. Son las voces de los docentes las que configuran la trama dialógica de las historias de vida. “Uno de los valores más importantes que fundamentan los estudios sobre la labor y la vida del profesorado es que aumentan la visibilidad y la posibilidad de dar uso a las perspectivas de los docentes” (Goodson, 2004: 34).

Esta dimensión simbólico-narrativa del devenir de la narrativa articula subjetividades e identidades que llevan al auto-reconocimiento y caracterizan al hombre y a la cultura en su inconclusión. Es un devenir de historias de significado, como plantea Gadamer (1998) que recorre momentos de aparición, de mutación y de desplazamiento. El momento de la aparición es el lugar del ser y la vida, el de la mutación significa un tiempo de movimiento, de transformación y, por último, emerge la construcción de una totalidad abierta e imaginaria que tiene permanencia en el recuerdo como reconocimiento y auto-reconocimiento. Por tanto, así entendida la experiencia humana es siempre una construcción históricamente incompleta.

En el mismo sentido, Ricoeur (2004) argumenta que toda configuración narrativa lleva a una refiguración de la experiencia temporal. Sostiene que para entender las experiencias humanas es necesario tematizar la cuestión del tiempo e introducir el debate sobre la conciencia del tiempo. Esta conciencia temporal es la que permite relacionar la historia humana con acontecimientos realmente ocurridos. De ese modo, revela que el juego de la función narrativa, en la vida individual y la historia colectiva, responde a la preocupación de preservar la amplitud, la diversidad y la irreductibilidad del uso del lenguaje.

Se podría decir, que la narrativa biográfica presenta una estructura transcultural que, según el autor, alude a la mediación en el proceso narrativo. La mediación cultural es la que configura el relato y le confiere inteligibilidad a la historia de vida a través de la reflexión educativa y la razón de ser de la práctica. En otras palabras, la identidad narrativa referida a un sujeto o una comunidad es resultado del entrecruzamiento entre ser actor y ser autor. Es una temporalidad mediada por una trama que se constituye a partir de la propia experiencia del narrador.

Como propone Josso (2004), responde a una dialéctica de ir hacia sí mismo para salir de sí y luego, reconstruir el sentido de su práctica y de su yo. Ser actor implica hacer oír su voz y escuchar otras voces, lo que exige reflexión e imaginación para co-participar en la construcción social de significados y este proceso lo convierte en autor.

En el contexto de la investigación, la narrativa autobiográfica, supone partir de sí mismo, de la práctica educativa propia, para ubicarse personalmente en el escenario vivencial y analizar en forma intersubjetiva las experiencias y percepciones acerca de la práctica docente profesional. Así se ponen en relación los discursos culturales de la experiencia y los discursos teóricos contemporáneos. Se promueve la rememoración de trayectorias personales y profesionales en escenarios culturales diversos y colectivos.

El texto que se elabora sitúa la historia de vida en una coyuntura social y cultural particular, devela un escenario humano de sujetos en relación y hace visibles circunstancias sociales que los afectan y la manera como los sujetos se enfrentan a ellas. La narración exige adoptar un posicionamiento reflexivo, que supone una búsqueda genealógica, un retorno a las fuentes del yo (Bajtín, 1991; Foucault, 1990) que involucra las perspectivas histórica y sociológica junto con una postura filosófico-pedagógica que redefine la relación público-privado en la búsqueda de nuevos sentidos de comunidad y democracia.

Esta apertura reflexiva permite realizar acercamientos más profundos a las prácticas como forma de ver la experiencia en términos de otras experiencias. Produce resonancias que, como afirma Conle (1996), dan cuenta de lazos entre expe-

riencias, posicionamientos y condiciones laborales diferentes a través de conexiones metafóricas entre unas y otras historias. Señala, además, que es necesaria la interacción afectiva para poner en juego esos procesos de correspondencia.

Son conexiones metafóricas que responden a la capacidad de pensar algo en términos de otra cosa, como sostiene Gadamer (1975), y, a partir de ahí, se hace posible crear un lenguaje para pensarnos en el mundo. Cuando un relato se repite y hace visible algunas relaciones con otros relatos, es porque refieren a un fenómeno común que permite ser pensado. El pensamiento es el que hace posible reconocer esas imágenes y significados en el contexto de origen y, en consecuencia, permite resituarlos en una nueva temporalidad y espacialidad. Esas conexiones emocionales son las que tienden puentes entre las diferencias y establecen enlaces entre las experiencias pasadas, actuales y las que se proyectan al futuro con significados diferentes.

El movimiento narrativo se produce cuando una historia narra el conocimiento práctico personal y provoca cambios en el significado de ese conocimiento tácito a través de la interacción con su propia experiencia. La clave del proceso de resonancia está en la capacidad que adquieren las metáforas de provocar el movimiento de significados de un contexto a otro. En esta investigación, las historias de vida de los docentes co-participantes surgen en el devenir biográfico de mi propia historia de vida y reclaman articulaciones entre sí y con otros relatos, lo que produce esas resonancias que aportan significados a la temática que nos preocupa y ocupa.

En esta investigación, la autobiografía profesional se entreteje desde la noción de resistencia que caracteriza las prácticas educativas transformadoras. Para ello, me propongo y les propongo recordar algunos momentos clave de cada vida profesional, así como también, las migraciones, rupturas y nuevos comienzos que han sido mediadores en la experiencia colectiva.

Esta rememoración responde a una selección en la cual cada relato de la práctica marca la diferencia en relación al relato de otras prácticas y al de la práctica que narra la autobiografía. Produce resonancias que anuncian formas de resistencia al orden instituido. Provoca una movilización subjetiva con la intención de visibilizar vidas, intersubjetividades y saberes naturalizados que emergen como huellas de ruptura y transformación. En consecuencia, se enmarcan en el compromiso ético-político de los docentes co-participantes con la educación de las nuevas generaciones.

El proceso narrativo intenta dar cuenta de esos cambios producidos en nuestras subjetividades en el tránsito de estudiantes a docentes y de docentes a docentes investigadores. El desafío está en poder revisitar nuestra historia de vida profesional a través del diálogo con otros profesionales de la educación. Es un ejercicio meta-reflexivo acerca de las formas de pensar la práctica educativa de cada uno que se proyecta en las resonancias que genera en los lectores. De esta forma, el sentido

de una práctica educativa es siempre incierto, “nómade” y abierto a la transformación.

La entrada al campo de la investigación es siempre un complejo entramado de negociaciones que queda marcado por un amplio conocimiento de la comunidad educativa en la que se sitúa. De ahí que la delimitación de los co-participantes reclama criterios coherentes y suficientemente consistentes para garantizar la viabilidad del estudio. Así se inicia un juego de relaciones con la intencionalidad de recuperar prácticas visibles y ocultas que se puedan considerar experiencias contrahegemónicas.

En esta etapa, la cuestión ética exige garantizar una investigación en cooperación, lo que implica el reconocimiento y consentimiento del otro y, al mismo tiempo, la disposición mutua al diálogo. Como afirman Connelly y Clandinin (2009: 19), “(...) la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua. Esto significa que lo fundamental no está en dar la voz al otro, sino, en escuchar y creer en la voz del otro”.

Por cierto, hacer referencia a una comunidad de atención mutua tiene que ver con jerarquizar el diálogo acerca de la práctica educativa entre perspectivas diferentes. O sea, reclama convocar diferentes discursos con el propósito de trazar constelaciones de significado multi-referenciales (Ardoino, 1991). Es un diálogo intercultural mediado por extrañamientos y desplazamientos que llevan a hacer visible ciertas experiencias ocultas en la cotidianeidad de las instituciones educativas. Permite reconocer experiencias difíciles de ver y de entender para definir qué transformaciones son necesarias.

En este recorrido se organiza la resistencia como forma de oponerse a reproducir la lógica del poder, que sustituye una historia por otra, sin analizar su vigencia ni pertinencia. La reflexión acerca de estas prácticas alternativas da forma y visibilidad a historias de docentes que escriben desde los márgenes. Constituyen experiencias reflexivas que permiten recuperar esos lugares imprevisibles e inimaginables al transformarlos en objeto de narración. Estas prácticas se sitúan en un territorio de frontera donde la palabra conquista la autoridad para ser dicha y escuchada, para ser pensada y recreada.

A partir del enfoque presentado, el trabajo de campo se centra en recuperar las voces de docentes cuyas prácticas se ubican allí, en ese territorio de frontera. Para ello, se utilizan tres herramientas de investigación: la autobiografía, la entrevista biográfica y el grupo de discusión. Todas permiten que los discursos se entrecrucen con otros discursos. Son diálogos entre discursos en los cuales participa el lenguaje de la práctica emanado de contextos reales y el lenguaje de la teoría que la academia valida.

Los textos que se producen en el escenario de la investigación se convierten en una amplia fuente empírica para ser leída y releída, analizada y discutida en la búsqueda de núcleos de significado que estructuran el sentido de una práctica docente con enfoques alternativos a los dominantes. Como afirman Hernández y Rifá (2011), en esta polifonía de relatos aparecen las singularidades que exigen al investigador una reflexión metodológica y epistemológica permanente para organizar los procesos de localización, contextualización, problematización y experimentación que de ellos emergen.

“Lejos de asociar el cambio como algo inherente a la reflexión y análisis de sí mismo, reivindicamos la deconstrucción de las posiciones dadas como estrategia de distanciamiento y cuestionamiento crítico que nos sitúa en el marco de relaciones de poder” (Hernández y Rifá, 2011: 46).

En cierto modo, las narrativas biográficas se piensan como un lugar de encuentro de trayectorias de vida profesional impredecible e incontrolable. Aunque las historias de vida parten de sí, en la temporalidad de la historia se sitúan en diversos tiempos y espacios sean compartidos o no. En estos relatos, se narran experiencias, sentimientos y emociones que conforman el espacio biográfico como construcción social intersubjetiva. Es así como entran en juego multiplicidad de voces que convocan discursos referidos a lo individual, lo social y lo contextual.

En este entramado discursivo se producen debates acerca de la práctica educativa cuyo núcleo articulador se inicia en mi historia de vida como docente. Los acercamientos y alejamientos de este objeto de estudio actúan como un movimiento diafragmático que contribuye a identificar continuidades y rupturas. Es un devenir de prácticas educativas construidas entre representaciones, interrogaciones y utopías humanas. En definitiva, la narrativa autobiográfica es una construcción entre la realidad y la ficción y, por tanto, es un escenario de transformaciones en donde se piensa la práctica situada.

En la figura 6.2 se pretende dar visibilidad a la actividad meta-reflexiva que implica pensar la experiencia profesional docente como una práctica situada. En el trabajo de investigación, el investigador se interpela e interpela a los co-participantes para provocar esta actividad intelectual y generar escenarios posibles en los cuales pensar otra práctica.

En esa meta-reflexión se visibilizan las representaciones que dan cuenta del análisis de experiencias pasadas y se reconoce como esas prácticas educativas fueron vividas. Se recurre a las interrogaciones para hacer posible situarnos en el presente. Estas interrogaciones refieren a problemáticas que nos preocupan, que ponen en duda la vida cotidiana y permiten proyectarnos en otras prácticas posibles.

La problematización de estas dos dimensiones es lo que abre el diálogo con la tercera, que significa pensar una contra-práctica. En esta (otra) práctica situada,

entra en juego la imaginación informada para llegar a un pensamiento creativo. Es este pensamiento el que crea los nuevos sentidos de la experiencia educativa como práctica situada que se conforma en un escenario condicionado de múltiples formas.

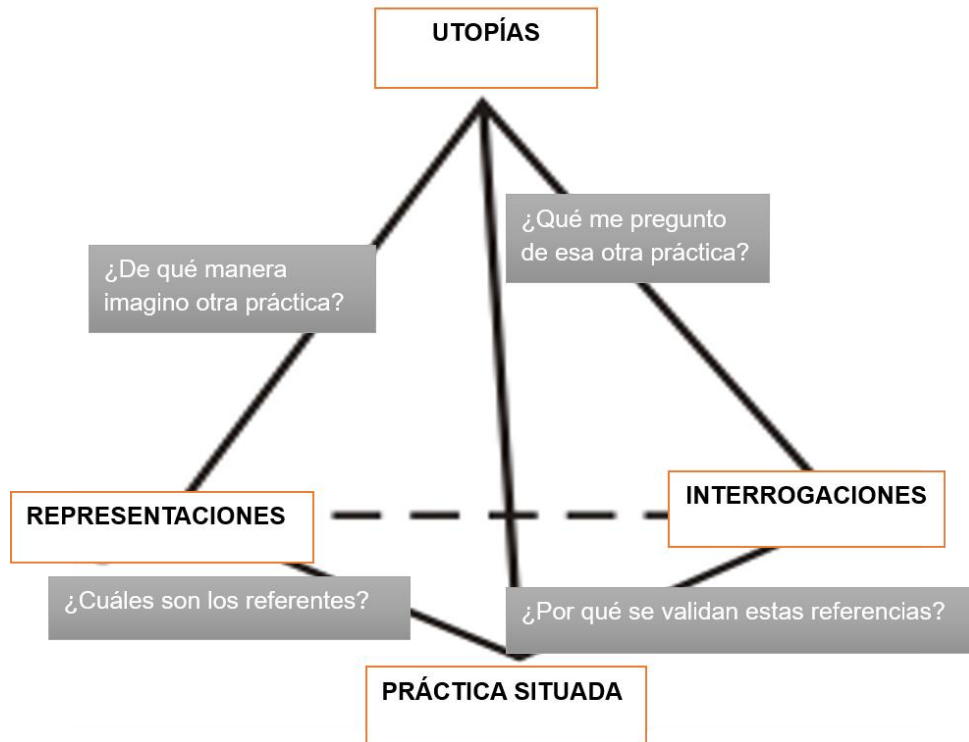


Figura 6.2. Dimensiones para pensar una práctica situada. Elaboración propia.

La concepción de práctica situada se elabora a partir de dos referencias teóricas. En primer lugar, se toman los aportes de la pedagoga uruguaya Reina Reyes (1993) quien fundamenta la educación democrática como un escenario para conquistar y defender la libertad del hombre situado.

“(…) la libertad no se concibe como facultad innata, ni como condición que se obtiene de una vez y para siempre, sino como esfuerzo constante de realización y afirmación del yo, como proceso en continuo devenir, fuerza creadora que puede crecer o detenerse. El hombre, para ser libre debe estar en actitud de continua defensa frente a las múltiples amenazas de enajenación a que está expuesto. (...) el grado de autonomía en cada caso depende de su capacidad reflexiva y de su equilibrio emocional” (Reyes, 1993: 90).

La autora convoca a pensar la práctica educativa democrática como un escenario cuya complejidad multi-referenciada refiere a una construcción continua entre representaciones, interrogaciones y utopías, como ya fue explicitado. A la vez, reflexiona acerca de los espacios de conversación, donde se establece una relación explícita entre la actividad reflexiva y la emocional, que caracteriza la libertad de pensamiento como condición humana. A la vez, señala que la libertad de expresión es una libertad social que reclama el respeto del pensamiento y la expresión de los otros.

En segundo lugar, se toma la argumentación que aportan Lave & Wegner (1991). Los autores introducen una interesante reflexión sobre el aprendizaje como componente integral de la práctica social que se genera en el mundo donde vivimos. Proponen la idea de participación periférica legítima y argumentan que esta expresión sugiere una apertura, o sea, una forma de acceder a las fuentes de la cultura. En efecto, la participación periférica legítima es un intento de explorar relaciones histórica y culturalmente concretas.

Esta teorización acerca de la práctica social es una forma de praxis que implica una dialéctica de reconciliación entre las teorías de la actividad situada y las teorías sobre la producción y reproducción del orden social.

“(…) una teoría de la práctica social subraya la interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Enfatiza el carácter socialmente negociado que es intrínseco al significado y el carácter interesado y vigilante del pensamiento y de la acción de las personas-en-actividad” (Lave y Wegner, 1991: 12).

De hecho, la práctica social y la participación conforman un proceso histórico de descentramiento en términos relacionales. Implica momentos reflexivos y de concientización sobre relaciones y condicionamientos, a través de los cuales las personas se definen a sí mismas y configuran sus trayectorias de participación profesional en la comunidad educativa. En su estudio se desplazan desde la dicotomía clásica maestro-aprendiz hacia la concepción de una comunidad educativa en transformación.



Señalan que en una comunidad de práctica no hay formas especiales para elaborar el discurso educativo, pero afirman que los relatos tienen un lugar muy importante en el lenguaje pedagógico. De esta manera, apuntan a distinguir entre hablar sobre la práctica y hablar desde la práctica. Esta distinción, ha sido utilizada en este proyecto de investigación para fundamentar la importancia de la voz de los co-participantes y la investigadora acerca de la experiencia educativa de la que todos forman parte.

De ahí que el trabajo de investigación se estructura para hablar desde la práctica acerca de la práctica educativa. Para ello se convoca a una conversación tomando el poder de la palabra de la investigadora y los docentes co-participantes para organizar los discursos.

### **6.5. Problemas abordados en este capítulo**

En este capítulo se presenta el enfoque biográfico–narrativo y la investigación de historias de vida en contexto.

A partir de una revisión de diferentes aportes teóricos acerca de la etnografía, se destacan las principales características que la diferencian de otros enfoques cualitativos. Tiene una clara intencionalidad de desarticular y deconstruir prácticas sociales y culturales para esclarecer la vida de la gente. Exige capacidad de extrañamiento para desarrollar procesos reflexivos que problematicen las condiciones sociales, culturales e históricas de la experiencia humana. La investigación etnográfica implica una dialéctica relacional, en la cual el investigador se involucra en el campo hasta invisibilizarse, siendo parte de él.

Se explora la potencialidad de la etnografía escolar considerando que las prácticas educativas son construcciones sociales inconclusas. Se incursiona en las gramáticas culturales como diálogo intercultural e intra-cultural a partir de las voces de los participantes. Se buscan huellas que trascienden lo individual para conformar la memoria colectiva. También trascienden el presente narrativo que, como historias en contexto, producen un diálogo imaginario entre el investigador y el posible público a través de la producción de textos sujetos a condicionamientos contextuales, retóricos, institucionales políticos e históricos.

Este trabajo teórico y analítico aporta un complejo entramado conceptual que emerge de la realidad cultural investigada. Hace inteligible la experiencia cotidiana y devela formas de resistencia que se construyen en la práctica educativa, las que los educadores producen y naturalizan. Es una experiencia que pone en diálogo el lenguaje de la experiencia, el del campo de investigación y el de la teoría. De esta manera, el trabajo etnográfico no pretende controlar los significados. Por el contrario, los deja fluir y diversificarse convirtiendo el texto en una obra abierta.

El carácter interactivo de la experiencia etnográfica que crea un espacio biográfico intertextual a través de voces, contextos y vidas. Es un proceso auto-etnográfico de continua reconfiguración de la esfera privada de los sujetos. Se convierte en un espacio público inserto en una temporalidad plural. Se argumenta que la práctica educativa es un espacio biográfico en el cual se puede estudiar la gramática narrativa de la vida escolar desde las voces de los sujetos pedagógicos que participan en ella. Como tal, es un proceso transaccional en el cual los participantes están dispuestos a escuchar y escucharse para alcanzar una narración colectiva.

El análisis de los textos conforma una conciencia práctica, como autoconciencia o conciencia alargada, que supera el presente situándose en el pasado y el futuro. Los sujetos de la investigación son actores y autores. Se valoran los relatos como narrativas de experiencia personal y social en contextos socio-históricos transformándose en historias de vida. O sea, se trasciende la narrativa como elaboración personal de la propia vida hacia una elaboración colectiva.

Se profundiza en las relaciones entre lo biográfico y lo educativo, lo que da cuenta del proceso de concientización de los profesores sobre los efectos de sus prácticas y las posibilidades de cambio que constituyen escenarios de resistencia. Se reflexiona sobre una nueva temporalidad biográfica que inserta al autor y otros autores en un tiempo y espacio del mundo de la vida, en un espacio vital que se construye como ficción en la relación intersubjetiva. En este horizonte relacional, están presentes los saberes biográficos que crean reflexivamente un proyecto de sí.

Se abordan los desafíos que enfrenta una investigación narrativa señalando la exigencia de producir textos con rigor científico, autenticidad y plausibilidad. Significa que son textos inacabados, que validan la voz de los narradores sin restricciones. Ello reclama la triangulación de fuentes haciendo énfasis en la dimensión ética del proceso autobiográfico.

La investigación autobiográfica crea un espacio cultural que permite reinventar la noción de emancipación en las ciencias sociales. Supone preservar las singularidades del yo de los participantes y respetar la pluralidad educativa y la comunicación interpersonal. De esta manera, es posible revelar subjetividades inscriptas en contextos sociales intersubjetivos que construyen identidades narrativas como escenario auto-etnográfico. Es un escenario que comparte cualidades de la autobiografía y de la etnografía.

Con el espacio autobiográfico tiene en común el carácter selectivo de la experiencia y el análisis retrospectivo y la reconfiguración del relato autobiográfico. Del espacio etnográfico mantiene el interés en el estudio de prácticas culturales en las cuales el investigador se inserta en el campo de la investigación buscando invisibilizarse, toma notas y hace entrevistas para recoger información de esa población. De hecho, es una co-construcción atravesada por contradicciones, ambigüedades,

coincidencias e incertidumbres que conforman las trayectorias y procesos biográficos que lleva al conocimiento de sí, tomando conciencia del tiempo y del conocimiento profesional.

El espacio autobiográfico recupera voces de la experiencia práctica a través de la autobiografía, entrevistas biográficas y grupos de discusión. Son prácticas situadas que se interpelan para conocer cómo han sido imaginadas, qué otras prácticas se pueden crear y cuáles son las teorías que las sustentan. Desde esta perspectiva se intenta reconfigurar la experiencia temporal saliendo de sí, para reconstruir el sentido de su práctica y su yo.

En este movimiento narrativo se producen acercamientos a la experiencia propia y a otras experiencias. Se producen resonancias que evidencian lazos afectivos, éticos, políticos y académicos entre experiencias. Se reconocen imágenes y significados en el contexto de origen y se los resitúa en otra espacialidad y temporalidad.

En suma, la investigación autobiográfica se apoya en la rememoración de ciertas prácticas que se distinguen como transgresoras y se entreteje desde resonancias que producen y dan visibilidad a espacios de resistencia y profesionalidad docente.

## Capítulo 7.

### *La conformación del escenario de la investigación*

A continuación, se presentan los recorridos y decisiones que llevan a delimitar el escenario de investigación. En primer lugar, se concibe la investigación como un espacio biográfico, en el cual la presencia y participación de cada docente aporta conocimiento desde su experiencia profesional. En segundo lugar, se abordan las narrativas pedagógicas emergentes en el escenario de experiencias del cual son parte. Y, por último, se entiende que los significados producidos en las narrativas responden a las formas de pensar, sentir y actuar pedagógico autónomo de los narradores. Por consiguiente, estas narraciones dan cuenta de los diálogos sociales, culturales e ideológicos que regulan la práctica educativa situada. Se propone pensar ese espacio biográfico para enmarcar la reflexión sobre historias en contexto (Goodson, 2004) y, para ello, recuperamos las palabras de Benjamín (2015: 110) “El narrador toma lo que narra de la experiencia –la suya propia o la de otros– y lo transforma en experiencia de los que escuchan su historia”.

### **7.1. Encuentros y transformaciones en las trayectorias profesionales**

La investigación, situada en el enfoque autobiográfico, se propone convocar la experiencia docente para ser contada y recontada por los propios protagonistas. A partir de esas voces se plantea la elaboración de las tramas que configuran el relato.

En este punto, adquiere relevancia la selección de los acontecimientos que serán narrados por los docentes co-participantes con el propósito de develar significados ya existentes y crear otros significados posibles.

“La narración, tal como se desarrolló durante mucho tiempo en el ambiente de trabajo (...) es en sí una forma artesanal de comunicación. No se propone transmitir la esencia pura de las cosas –como una información o una parte– más bien las sumerge en la vida del narrador para después volver a extraerlas” (Benjamín, 2015: 115).

El entramado narrativo se va tejiendo en un espacio de agenciamiento y concientización a través de una conversación dialógica entre lo vivido, lo discutido, lo pensado y lo imaginado en un contexto social e histórico particular. Las experiencias de la práctica docente que se investigan refieren a situaciones educativas que acontecen en la escuela pública uruguaya de varias localidades del país. Se convocan voces docentes para hablar de sus trayectorias profesionales y hacerlas públicas cuando, como los caminos, se crucen, se bifurquen y se vuelvan a encontrar.

En este enfoque metodológico, la narración como lenguaje de la experiencia requiere ser leída (analizada) por quien la cuenta y también por quien la escucha o la lee ya convertida en relato. Al respecto, afirma Benjamín (2015: 125) Una persona que escucha un relato está en compañía del narrador; incluso quien lee participa de esa compañía. En este sentido, la experiencia implica una apertura que la dignifica y a la vez, dignifica la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad y el inacabamiento que la configuran.

“La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece. (...) Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición. Eso no quiere decir, desde luego, que la acción, o la práctica, no puedan ser lugares de experiencia” (Larrosa, 2014: 38).

De acuerdo a este posicionamiento, la experiencia ha de ser entendida como una relación con el otro quien, también es parte de esa experiencia y es, precisamente, lo que la hace singular y única. De esta manera, reivindica la imposibilidad de la objetividad y la universalidad de la experiencia. Por tanto, se opone a la lógica de la acción y se propone des-pragmatizar la experiencia.

Se puede afirmar que la experiencia profesional docente me sitúa, ahora como investigadora, en el escenario de la investigación durante varias décadas. Consiste en una práctica educativa situada que combina el ejercicio profesional en la escuela con el del instituto de formación magisterial. En ambos escenarios educativos es posible reconocer períodos de continuidad y de cambio que forman y transforman la experiencia vivida. Esta trayectoria docente me permite asumir el lugar de narradora en esta investigación, en un diálogo polifónico con otros docentes narradores que co-participan.

La configuración metodológica elegida toma, como punto de partida, la narración de mi propia historia de vida profesional, es decir, mi autobiografía pedagógica. Este ejercicio meta-reflexivo significa un retorno sobre mí misma a través de un recorrido temporal en el cual la rememoración de episodios situados entra en diálogo con otros episodios que acontecen en el mismo espacio educativo. Esta decisión exige tomar conciencia de la responsabilidad ética y política de toda práctica educativa y permite entender y respetar los discursos que circulan. De ahí que el escenario educativo se convierte en el ámbito sociopolítico de una acción docente informada.

“Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia” (Arendt, 2005: 208).

Esta acción informada permite develar la coexistencia de una triple dimensionalidad del saber pedagógico del docente. Se trata del conocimiento tácito o experiencial, las renovaciones por imitación o mandato y las construcciones críticas o contra-práctica. Surge así la escritura de una autobiografía pedagógica en la que, a lo largo de cuarenta páginas, hilvano algunos hitos de mi historia de vida profesional que evidencia tal coexistencia (ver anexo I).

Pero el camino investigativo pensado no pretende analizar los espacios de resistencia solo a partir de mi voz y en relación a una actividad individual. Como se ha dicho, la práctica educativa es una actividad situada (Lave y Wenger, 1991) en comunidades educativas. Por tanto, las narrativas personales se construyen colectivamente, escuchando la voz del otro (Connelly & Clandinin, 2009).

Surge, así, una importante interrogación metodológica: ¿quiénes, cuándo, dónde y por qué, fueron éstos, mis compañeros/as de viaje en esos espacios de resistencia? De los múltiples recuerdos surgen algunos criterios generales:

- Estudiantes de práctica docente cuando fui directora de escuela de práctica.
- Maestros de clase de las escuelas en las que fui directora.

- Directores e inspectores que compartimos ámbitos de actuación profesional.
- Diferentes departamentos del país donde se localiza la práctica profesional.
- Mujeres y varones.

Se presenta, entonces, la oportunidad de realizar una convocatoria plural y, en cierto modo, perturbadora de ese paisaje educativo conocido para conformar el grupo de docentes co-participantes. Las primeras tres distinciones son: diferentes territorialidades de la práctica, relaciones con la formación de futuros docentes y relaciones institucionales con la investigadora (cuadro 7.1).

*Cuadro 7.1. Notas de identidad de los co-participantes*

<i>Identidades</i>	<i>Rasgos</i>
Territorialidades donde se construye la experiencia docente	El ejercicio de la docencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuatro en escuelas rurales y urbanas</li> <li>- Cinco en escuelas urbanas</li> </ul>
Lugares de participación en la formación de los futuros maestros	La práctica profesional (no excluyente): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seis maestros adscriptores</li> <li>- Seis directores de escuela de práctica y profesores de didáctica</li> <li>- Dos inspectores de escuelas de práctica</li> </ul>
Relaciones iniciales con la investigadora	El encuentro profesional se inicia entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiante/profesor (Rita y Juan Pedro)</li> <li>- Maestro adscriptor/director (Graciela y Dafne)</li> <li>- Maestro adscriptor/inspector (Fernanda y Ana Mary)</li> <li>- Director/inspector (Mónica y Liliana)</li> <li>- Inspector/inspector (Estela)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Una cualidad relevante de los co-participantes es su práctica profesional. Se utiliza la entrevista biográfica para dar voz a estos docentes. Son experiencias multiculturales, generalmente silenciadas y que, en la investigación, son parte de una conversación abierta y plural.

Este diálogo exige tomar decisiones sobre lo que se narra y lo que no se narra. De esta manera, se comparten acontecimientos que sacan a la luz contradicciones y conflictos de la práctica educativa. Por eso, el debate es desde los saberes de la experiencia que van más allá de los saberes tácitos porque son sometidos a análisis, crean otros entendimientos sobre ellos y continúan el diálogo poniéndolos en discusión con algunos saberes teóricos.

Los co-participantes construyen un entramado de experiencias relacionales en las que adquieren significado las historias de vida (Ricoeur, 2009 b). Entonces, la

práctica educativa, como experiencia humana, es una creación dialógica que implica negociaciones y transacciones intersubjetivas y transculturales. Los docentes, actores y autores de sus historias de vida en contexto (Goodson, 2004), se convierten en agentes de transformación cultural (Giroux, 2003).

Por consiguiente, el desafío metodológico consiste en convocar esas voces para narrar su experiencia porque, como argumenta Ricoeur (2009), nos reconocemos a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos y los relatos que recibimos de otros. En el mismo sentido, afirma Larrosa (2009: 193): “Y cada uno intenta darse un sentido a sí mismo construyéndose un ser de palabras a partir de las palabras y los vínculos narrativos que ha recibido (...)”. Se explica así que, en el proceso de investigación, reaparecen algunas ideas rememoradas en las entrevistas biográficas y los relatos se van transformando con cada uno de esos aportes.

El sentido de la práctica docente no es instrumental ni bien de consumo. Por el contrario, nos interesan, especialmente, las cualidades que autorizan la figura del otro como forma de articular relaciones intersubjetivas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Esos saberes de la práctica, insertos en transacciones sociales condicionadas, son los que se aproximan a prácticas de resistencia.

*Cuadro 7.2. Relaciones construidas en el escenario de la práctica*

<i>Docentes participantes</i>	<i>Docente investigadora</i>		<i>Otros participantes de la práctica</i>	
Estudiantes magisteriales	Profesor de didáctica	Director de escuela de práctica	Maestros de escuela de práctica	
Maestros de escuela de práctica	Director de escuela de práctica	Profesor de didáctica	Estudiantes magisteriales	
Director de escuela de práctica	Inspector escuelas de práctica		Estudiantes magisteriales	Maestros de escuela de práctica
Inspector de escuelas de práctica	Inspector nacional de escuelas de práctica		Estudiantes magisteriales	Director y maestros de escuela de práctica

Fuente: elaboración propia.

Ir más allá de los condicionamientos reales, significa hacer intentos para provocar un diálogo reflexivo que haga posible superar los obstáculos epistemológicos, éticos y políticos que atraviesan las jerarquías del conocimiento y de las instituciones. Supone superar las relaciones de poder o jerarquías del sistema educativo



para instalar relaciones intersubjetivas que permitan construir un conocimiento pedagógico auténtico. A partir de ello, en el cuadro 7.2 se presentan las relaciones de la investigadora con el grupo de docentes que se invita a participar.

A partir de estas relaciones surge una larga lista de docentes que exigió realizar una nueva selección utilizando algún criterio más específico. La siguiente decisión metodológica implicó priorizar las cualidades distintivas que podrían constituir prácticas de resistencia. Llego así a conformar el grupo de nueve co-participantes, con quienes compartí diferentes momentos históricos y profesionales. Son Rita Sorribas, Graciela Souza, Juan Pedro Mir, Dafne Ferrúa, Ana Mary Álvarez, Fernanda Aguilar, Liliana Pereira, Mónica Suárez y Estela Ortiz. Esta desigual representación por sexo, ocho mujeres y un varón, altera uno de los criterios previstos inicialmente, pero refleja la composición real del colectivo magisterial nacional y el devenir de mi trayectoria docente.

Para comenzar, se anuncian el cruce de trayectorias profesionales a partir de las relaciones que se explicitan en la figura 7.1. En adelante y, teniendo en cuenta sus propias decisiones, haré referencia a ellos por sus nombres.

Ahora bien, se pretende dar cuenta del momento de cruce de nuestras trayectorias. Cabe señalar que esta secuencia temporal de las trayectorias profesionales no pretende representar una cronología lineal del pasado vivido. Por el contrario, intenta mostrar una historia de relaciones que coexisten, se superponen, se descontinúan y se reencuentran desde su surgimiento. Por estas razones solo se explicita el año de inicio de la relación. Es en la trama narrativa, que se construye entre mi autobiografía (en anexo I), las entrevistas biográficas (transcripciones en CD) y los encuentros de narradores (transcripciones en CD), donde se evidencian los entrecruzamientos reales, conceptuales y ficcionales de nuestras profesionalidades en transformación.

La lectura de estos cruces de trayectorias muestra dos territorialidades diferentes en mi historia de vida profesional. Una, se sitúa en la ciudad de Montevideo, donde se inicia mi experiencia profesional y llega hasta el año 2002. Se refiere a mi experiencia como directora de escuela de práctica y profesora de didáctica del instituto de formación de maestros. También como inspectora de escuelas de práctica. La otra, es a nivel de todo el país y comienza en el 2003, cuando asumo la función de inspectora nacional de escuelas de práctica.

Este segundo período amplía mi horizonte de conocimiento. Me permite dialogar en y con otras realidades educativas e involucrarme con identidades locales que caracterizan algunos perfiles docentes y sus prácticas profesionales. Ambas etapas son relevantes en la reconfiguración de mi pensamiento pedagógico y mi historia de vida profesional. Son escenarios del discurso educativo en el que la presencia de la práctica docente es inseparable de la trama discursiva que entreteje la polifonía de nuestras voces.

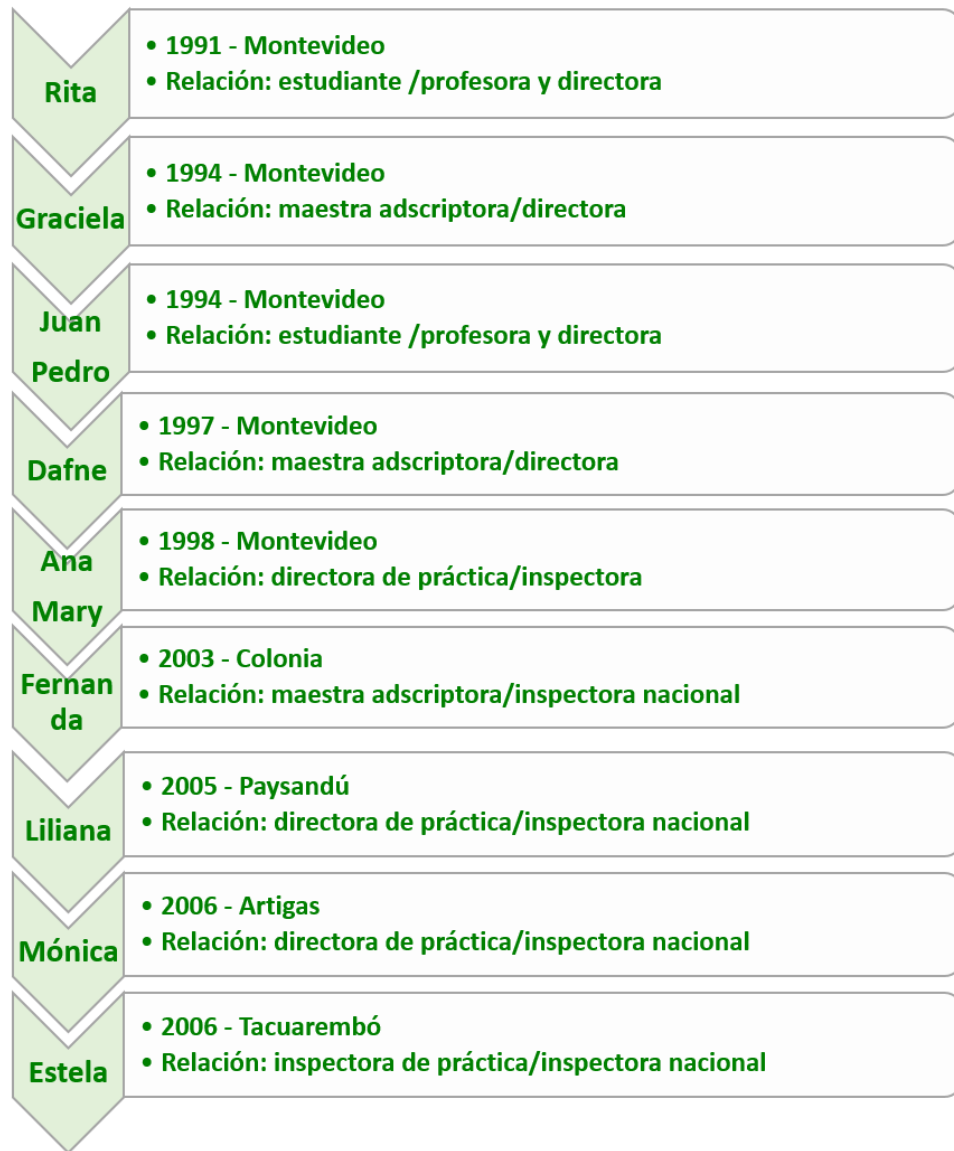


Figura 7.1. Cronograma de docentes participantes en el cruce de trayectorias profesionales. Elaboración propia.

Es por eso que la experiencia narrada opera como un espacio de agenciamiento individual y social que atraviesa la conciencia histórica (Josso, 2004), cuando el hombre se reconoce en devenir y es a partir de allí que se organiza el análisis de los relatos.

En efecto, la experiencia biográfica nos involucra y desafía a tomar distancia para identificar y diferenciar significados y vacíos de significados. De aquí, la importancia de la postura de extrañamiento (Velasco y Díaz de Rada, 2014; Conle, 1996) para realizar el análisis biográfico narrativo.

## **7.2. Identidades singulares de los docentes participantes**

Para profundizar la línea argumental que construye la selección de los colegas co-participantes, se amplía el espectro de caracterización de cada uno de ellos. A través de una breve presentación, se señalan cualidades que los distinguen y relacionan con prácticas profesionales que reconozco como formas de resistencia. Son prácticas que implican rupturas con lo instituido y, por tanto, se convierten en posibilidades de lo nuevo para la creación de otras prácticas.

Estos retratos se elaboran con el conocimiento que aportan nuestros encuentros y las historias que nos relatamos, compartimos, escribimos y comentamos, con herramientas que se describen con más detalle al final del capítulo. En todos los casos, son años de experiencia profesional compartida que enriquecen y profundizan el conocimiento del otro. No obstante, tenemos que considerar que la riqueza de cada experiencia profesional es propia de cada uno y, por eso, serán sus voces las que harán emerger el análisis que posteriormente se desarrolla en esta investigación. Los pensamientos, las emociones, las argumentaciones de esas voces, se construyen de forma dialógica en las entrevistas biográficas con cada uno de estos nueve co-participantes y en los grupos de discusión que amplían la construcción dialógica.

En síntesis, estos breves retratos de presentación son una aproximación a los docentes invitados. He tomado algunos elementos destacados por cada uno de ellos para relacionarlos con evocaciones desde mi memoria y perspectiva. Los subtítulos intentan plantear una imagen que los representa o con la cual yo los relaciono. Los enunciados finales son elementos clave para relacionarlos con algunas formas de resistencia que los caracterizan. Las transcripciones llevan la inicial del invitado y la línea de la transcripción de nuestros encuentros dialógicos.

### ***7.2.1. Rita. Año 1991. La estudiante que pelea***

Rita es directora en una Escuela de Tiempo Completo (atiende de 9 de la mañana a 5 de la tarde) y formadora en cursos de capacitación oficiales. Sus estudios

magisteriales los realiza en el Instituto Normal María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez de Montevideo. Se recibe en 1992, un año después de haber sido practicante en la escuela de práctica donde yo estaba como directora y profesora de didáctica.

En ese año de estudio magisterial, se muestra como una estudiante responsable y comprometida, aunque muy peleadora, según su opinión. En el grupo, algunos estudiantes son más maduros y tienen otros estudios realizados. Ella es de las más jóvenes.

La caracteriza una gran auto-exigencia, lo que la hace destacarse como muy buena estudiante. Lo notable de su postura estudiantil es su capacidad para cuestionar, exigir explicaciones pertinentes, a otros y a sí misma, para entender la práctica profesional docente. Es la que más frecuentemente plantea las contradicciones entre la teoría que estudiamos (en el instituto y en la escuela) de los libros de didáctica y de las disciplinas y lo que acontece en la práctica escolar.

“Cuando entramos en la escuela donde tú estabas empezamos a estar más en la cocina, en lo que es la clase. Estábamos acompañados de algunos docentes que fueron memorables (...) la maestra de 5to me marcó muchísimo, porque con ella trabajábamos y planificábamos juntas. Me proponía leer planificaciones, al mismo tiempo buscar aportes teóricos para modificar o mejorar la propuesta de actividades” (R, 30 – 37).

En estas palabras se encuentra lo sustantivo de la noción de praxis (Freire, 1969, 1994; Giroux, 1990), aunque no la nombre. Significa un diálogo de saberes sin sometimiento de unos a otros. Rita reconoce la legitimidad del conocimiento que se construye en la práctica superando modelos de relación entre teoría y práctica como el de oposición o el de dependencia. Es relevante que se desarrolle este pensamiento reflexivo desde la etapa de formación de grado, especialmente por su carácter fermental en el futuro profesional.

Ella valora el pensamiento y la producción artística latinoamericana. Le impacta la novela histórica “La maestra de La Laguna” de Gloria V. Casañas, publicada en 2010. Probablemente se ve representada en la valiente, culta y decidida maestra y protagonista de la obra. Rita reconoce su inacabamiento y está dispuesta a seguir aprendiendo. Ese es el desafío que la anima y la invita a asumir con tranquilidad y entusiasmo su futuro. La profundidad del azul, su color preferido, es semejante a la profundidad de lucha ideológica. Ella siempre pelea por lo que cree válido y no es una irreverencia sino su forma de resistencia.

#### *Una antagonista en el diálogo para prácticas democráticas*

Rita reconoce en la discusión intelectual una forma de aprendizaje dialógico, aunque siendo estudiante no lo entendiera así. Una de sus compañeras, profesora

de historia, es hasta hoy su antagonista. Así la recuerda, aunque puede valorar que esta compañera planteaba sus convicciones políticas y filosóficas y ella no las entendía.

Tomar distancia de los acontecimientos es también una experiencia de aprendizaje necesario. No siempre se pueden comprender los acontecimientos cuando éstos ocurren. En este antagonismo no parece haber diálogo posible. Sin embargo, el diálogo adopta forma de pelea con esta compañera y también con los profesores. Así es como Rita interactúa con el otro. En lo que aparece solo como una oposición, en realidad existe una búsqueda por ser más, por comprender más, por aprender y saber más. La auto-percepción de inacabamiento (Freire, 1998) es una cualidad propia de un profesional que busca crear prácticas más democráticas y liberadoras. dialógicas.

### *7.2.2. Graciela. Año 1995. La militante cultural*

Graciela es militante sindical desde su etapa estudiantil en los Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez de Montevideo. Termina sus estudios magisteriales en 1986, dos años después de que el país recuperara la vida democrática y luego del doloroso período como presa política y su trabajo en la industria gráfica.

Inicia su trabajo en la escuela, al año siguiente, colmada de expectativas y utopías pendientes. Pero se enfrenta a un sistema educativo que la desilusiona. Combina la docencia en la escuela con la militancia. Retoma activamente su participación en el movimiento sindical de los docentes a nivel departamental y nacional en la Asociación de Maestros de Montevideo (ADEMU) y en Federación Uruguaya del Magisterio (FUM). Es elegida como delegada en la Asamblea Técnico Docente Nacional de Primaria, aportando en propuestas de asesoramiento académico al consejo. Participa como delegada sindical en congresos y en una de las comisiones de elaboración del actual programa de educación inicial y primaria.

Con Graciela llegamos juntas a la Escuela N° 25 Rui Barbosa, del Paso Molino, en Montevideo. Allí empezamos a trabajar, ella, como maestra adscriptora (responsable de prácticas), por primera vez, y yo, como directora de escuela de práctica. También llegan otras cuatro maestras que se incorporan a un colectivo con años de experiencia compartida que, igualmente, se enfrentan a la nueva función. Todo era nuevo y diferente para ellas, tenían que empezar a pensarse como formadoras de estudiantes magisteriales. Graciela toma conciencia de que no tiene referentes claros para ser tutora.

“Yo nunca había trabajado en práctica y no tenía idea de lo que era ser maestra adscriptora. O sea, la idea que tenía era de cuando yo había sido practicante. Era otra época, o sea, que no tenía ninguna formación en ese sentido” (G, 7-10).

Más allá del enriquecedor trabajo cooperativo, hay un rasgo distintivo en esta maestra contestataria. Su respuesta habitual ante cualquier propuesta es ¿y por qué? ¿dónde está la diferencia de lo nuevo? Además de plantear que en principio no está de acuerdo. No acepta orientaciones o sugerencias por el solo hecho de recibirlas. La jerarquía no la inhibe y siempre contesta de acuerdo a sus convicciones.

Esto no significa una negación al cambio, sino un reclamo de espacios de reflexión. Muchas veces son tiempos de consultas y lecturas comentadas, para luego participar en la discusión con fundamentos. A pesar de su liderazgo, no acepta ser la voz del colectivo docente, exige a sus compañeros que planteen sus ideas también. Este rasgo de humildad es una cualidad altamente valorada en la escuela y otros ámbitos en los que participa Graciela. Es una ruptura con la habitual dependencia que promueve el sistema. Es una forma de militancia cultural que hace a su singularidad.

### *Hay que pensar. Prácticas contrahegemónicas*

Esta expresión es parte de la forma de hacer docencia en Graciela. Además de pensar con los compañeros, con profesores o con los libros, ella conversa y piensa consigo misma y con los niños. Yo lo descubro cuando hablo con ella o cuando leo su planificación. Siempre recuerdo lo que se aprende leyendo la planificación de Graciela. Lo menciono como ejemplo cuando afirmo que la planificación le tiene que servir al que la elabora, o sea, al mismo maestro.

¿Qué tiene de particular su documento curricular? Presenta la habitual información sobre contenido, algún aspecto metodológico y la actividad que se propone a los alumnos (todo previo al acto de enseñanza). Lo singular son las anotaciones que incorpora durante y después de su intervención. Yo encontré comentarios diversos, reflexiones, vinculaciones teóricas, proyecciones, dibujos, transcripción de expresiones de los niños, entre otras.

Lo interesante es la razón por la cual ella hace estos registros. Ella afirma que registra todo lo que le sirve y, cuando lee esas anotaciones, dialoga con ellas y puede pensar opciones para trabajar con los niños o los practicantes. Esta experiencia de pensar en varios ámbitos, con diferentes personas y con distintas finalidades caracteriza lo que puedo reconocer como una práctica contrahegemónica (Popkewitz, 1994; Rebellato, 1999; Pulido, 2009).

*7.2.3. Juan Pedro. Año 1995. El inquieto intelectual: de estudiante a maestro*

Su interés por la educación y la cultura lo llevan a estudiar profesorado de historia en el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo (IPA) por dos años, pero no finaliza el profesorado. Luego se involucra con su formación como maestro. Concorre al Instituto Normal María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez, siendo un excelente estudiante y activo militante gremial.

Se recibe en 1996 y no deja de estudiar. Prepara el concurso de maestro de primer grado y gana la efectividad en una escuela pública de la capital. Sigue estudiando y cursa la licenciatura en educación en Facultad de Humanidades de la Udelar. Se interesa por la psicología de la educación y la pedagogía. Desempeña, durante varios años, funciones como ayudante en la misma facultad. Actualmente, cursa una maestría en educación.

Juan Pedro reconoce y valora la formación reflexiva que le aportan el instituto y la facultad. Hay lecturas que le dan oportunidad de pensar la educación como una cuestión política y, así, entender algunas formas de funcionamiento de la sociedad, la cultura, la educación y la vida humana. Diferencia gratamente su pasaje por la escuela durante la dictadura de lo que acontece en la escuela actual. Se compromete en apoyar y profundizar las transformaciones liberadoras que ha conquistado la escuela uruguaya.

Tanto la vida estudiantil como la profesional las combina con su actividad sindical y política. Viene de una familia de clase media, muy crítica y con enorme interés por la cultura. Lo vinculan al cine desde temprana edad y estimulan la lectura como parte de su crecimiento personal e intelectual.

“(...) yo tengo esa inquietud, soy un hombre que vengo de una familia media baja del punto de vista económico y media alta del punto de vista cultural. Yo iba a ver cine italiano a los 14 años con mi padre (...)” (JP, 467 – 470).

Esta actividad intelectual abierta y plural es lo que caracteriza a Juan Pedro como hombre, como profesional, como sindicalista y como político.

*La obediencia no es eje de su trayectoria. Escuchar la voz de los maestros*

Él piensa la práctica educativa como un interjuego entre teoría y práctica. La vincula al eje epistemológico que se sitúa en una encrucijada de aportes del psicoanálisis, el materialismo histórico y el estructuralismo francés. Desde esta perspectiva, le adjudica centralidad al conocimiento de la didáctica para esclarecer las realidades educativas en la escuela actual. De ahí, su decisión de trabajar en escuelas de práctica. Allí es donde ve que este conocimiento se hace realidad en la educación

y es lo que permite enfrentar con fundamento las políticas educativas instrumentales de la actualidad.

Como estudiante y como maestro, siempre rechaza la obediencia en sí misma. Defiende la discusión en el plano de las ideas como referentes de la práctica educativa. Reclama la creación de espacios de producción de conocimiento con participación autónoma de los colectivos escolares. Desde su voz de resistencia, sostiene que es imprescindible que los políticos y las autoridades del sistema pierdan el miedo de escuchar la voz de los maestros (Giroux, 2003).

#### *7.2.4. Dafne. Año 1997. Una maestra pasional y exigente*

Dafne es maestra, licenciada en educación y profesora de inglés. Se auto-reconoce como una persona muy alegre y muy positiva. Ama la música y ama bailar, pero su formación sistemática no incluye específicamente estos saberes. Sus estudios magisteriales los realiza en el Instituto Normal María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez de Montevideo. Se recibe en 1987. Los estudios de licenciatura los cursa en Facultad de Humanidades de la Universidad de la República. El idioma inglés lo cursa en una institución privada.

Para ella la educación significa cambio, transformación y liberación. Es un crecimiento continuo, no hay otra “chance”. Le gusta estar en escuelas de práctica porque allí están los alumnos escolares y también los estudiantes magisteriales, los practicantes. Relaciona las conversaciones con su madre con su forma de entender la educación y la práctica.

“Un poco, yo supongo que fui influenciada por mi mamá, que era maestra. Además, trabajaba en el Instituto de Formación Docente, pero como administrativa. Ella me dijo: nena, si vos querés estar actualizada, tenés que trabajar en una escuela de práctica. Esas palabras me quedaron grabadas, y es así” (D, 58 – 62).

Dafne se incorpora a la escuela del Paso Molino en 1997 cuando yo era la directora. Su fascinación por una práctica docente informada emerge en cada actividad en la que participa. En las salas del colectivo docente, su pensamiento penetra la temática para desarmarla, darle vueltas a cada cosa que se dice o propone y lo hace público en la reunión. Los compañeros admiran su capacidad de reflexión profunda y tienden a esperar su intervención, pero ella plantea más preguntas que respuestas. Por tanto, nos pone a todos a pensar.

No se conforma con la primera idea que encuentra, sigue y sigue la búsqueda. Esta postura frente a la vida la hace gustar de una literatura que la moviliza, como la novela “El perfume” del escritor alemán Patrick Süskind (1985). En este drama



histórico se desarrolla una incansable búsqueda de sí mismo entre el realismo mágico y la fantasía. Un significado similar hace su preferencia por la película británica “El discurso del rey” (2010), dirigida por Tom Hooper. Esta narrativa cinematográfica, basada en una historia real, presenta al rey Jorge VI de Inglaterra resuelto a superar su vulnerabilidad y el sentimiento de inferioridad que le provoca su tartamudez, para poder dirigirse a su pueblo y ser él mismo. Es un poco, así como Dafne se sitúa en el escenario educativo, no se deja vencer por las contrariedades, se enfrenta a ellas para superarlas.

### *Mobilización, utopía y revolución*

Alrededor de Dafne siempre hay movimiento. Ella piensa que los estudiantes magisteriales en la escuela exigen estudio y reflexión de los maestros siempre que se les plantee una práctica reflexiva. De esta manera se plantea su relación con ellos y también con sus alumnos escolares.

Su desafío constante es colocarse en el límite entre lo conocido y lo por conocer y lo transmite a todos. Este desafío está acompañado de ingenio y creatividad apoyados en referentes de la teoría, válidos para ella. Estas han sido algunas de las cualidades relevantes que me decidieron a invitarla a participar. Ella vive la experiencia educativa como una coyuntura dialógica que la conduce a revisar y renovar su trabajo pedagógico, el de los practicantes y el de los niños. Su práctica educativa es un devenir, utópica, luchadora del futuro (Ferry, 1987).

#### *7.2.5. Ana Mary. Año 1998. Una identidad en devenir*

Ana Mary es uruguaya y española. Reconoce su origen gallego y le gusta escuchar música celta. También admira la novela más destacada de la literatura española, Don Quijote de la Mancha. Recomienda su lectura, especialmente a los jóvenes, cada vez que se le presenta la oportunidad.

Realiza estudios magisteriales en el Instituto Normal María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez de Montevideo. En 1971 recibe su título de maestra. En tiempos de dictadura, se enfrenta a arbitrariedades de la autoridad para defender sus convicciones. Vive años en Buenos Aires y, cuando logra revalidar el título, trabaja como docente.

“Yo cuando empecé como maestra de práctica, empecé por azar. Elegí la escuela (...) porque me quedaba cerca de mi casa. Bueno, la práctica (...), al principio me sentía observada, (...) pero me empezó a gustar. Y después sí, ya fue opción de anotarme en escuelas de práctica a partir de ese año” (AM, 219 – 231).

En Uruguay, desarrolla casi toda su carrera en Montevideo, como maestra, maestra adscriptora y directora de escuela de práctica. Según sus propias palabras el azar le hace conocer la escuela de práctica. El cargo de inspectora de escuelas de práctica lo desempeña en Canelones, departamento limítrofe a la capital, pero con características singulares dentro del área metropolitana. También ha desempeñado otras funciones docentes como profesora de apoyo en secundaria, profesora de didáctica y de historia de la educación en la formación magisterial.

Cree profundamente en el hombre y sus posibilidades. Se identifica con el magisterio porque disfruta estando en la clase con los niños. Le apasiona el diálogo con ellos, porque así descubre lo que saben, cómo piensan y por qué piensan así. Su alegre personalidad es una influencia positiva en los compañeros. Se comunica a través de sus pensamientos y emociones, lo que la hace ser muy respetada por todos. Su trabajo está fundamentalmente relacionado con propuestas lúdicas y problematizadoras que salen de la cotidianeidad escolar más conocida.

Nos conocemos desde hace mucho, desde 1998. Nuestra larga experiencia compartida es en el área de las escuelas de práctica, aunque con funciones diferentes. Ambas aprendimos mucho, en el acuerdo y en la discrepancia. La postura reflexiva y autocrítica, que la caracteriza, hace que el diálogo con ella siempre esté asociado al cuestionamiento y la argumentación en un plano de compañerismo y generosidad. Su inquietud por ponerse en el lugar del otro para poder entenderlo, es una de las facetas relevantes que la hacen una compañera singular, una amiga crítica.

#### *La autocrítica y la resistencia siempre*

La entrevista la compartimos tomando té en un rinconcito de una confitería en el centro de Montevideo. Luego de una puesta al día sobre nuestras familias, comienza la rememoración.

Ana Mary siempre dice que el cargo que más le gusta es la dirección de la escuela de práctica, porque permite crear con otros. Se pueden generar espacios de reflexión donde no los hay. Afirma que ese es el desafío y el punto central para transformar la educación. El maestro tiene que arriesgarse a hacer algo diferente, a pensar con otros, a leer o releer la teoría, a revisar su práctica y necesita que alguien lo valore, que lo acompañe.

Esta apertura al cambio es una constante en su hacer cotidiano, acompañada siempre de un análisis profundo de lo que se hace, por qué se hace y qué otra cosa se puede hacer. La forma como su práctica profesional se desmarca de la tradición instituida y su pujante identidad profesional son algunas formas de resistencia (Demarchi, 1996; Lopes, 2013).

*7.2.6. Fernanda. Año 2003. Un compromiso con la esperanza*

Esta joven maestra se recibe en 1997 en el Instituto de Formación Docente José Pedro Varela, en Rosario, departamento de Colonia. Comienza a trabajar dos años después, en una escuela pública del mismo departamento. Relaciona la educación con la idea de compromiso.

Conozco a Fernanda desde su cuarto año de trabajo cuando se integra a una escuela de práctica de dos turnos. En Uruguay, como en muchos lugares de América Latina, para cubrir la escolarización de la población, en las escuelas puede haber dos de 4 horas de duración que suelen ser atendidos por equipos de profesores distintos. Los estudiantes magisteriales concurren en el turno de la tarde en Rosario. Allí se inicia Fernanda como maestra adscriptora. Esta función implica pensar una labor de orientación y reflexión sobre la práctica con los estudiantes magisteriales. Su tarea educativa se amplía incluyendo la orientación y acompañamiento de esa práctica magisterial. Ella lo cuenta así.

“En mi tercer año de trabajo (...) la directora que estaba me dijo, vas a la tarde como adscriptora y, bueno, ahí me tuve que hacer” (F, 142 – 145).

Este testimonio da cuenta de la elección que hace la directora para que Fernanda se integre a la formación de los estudiantes magisteriales que concurren a la escuela. Generalmente, los maestros adscriptores tienen ocho años, o más, de ejercicio profesional. Destacamos la transgresión que supone esta elección y a la vez el reconocimiento profesional que implica. Fernanda acepta el desafío y se dispone a aprender esta nueva dimensión de la docencia con entusiasmo y reflexión continua. Ese año nos conocemos, cuando me invitan a participar de una actividad con practicantes en su clase.

Con Fernanda transitamos en forma simultánea más de diez años de nuestras historias de vida profesional y nos seguimos encontrando en otros ámbitos, como en su formación de maestría. La imagen que tengo de ella es de una persona con profundo compromiso con la vida, con la sociedad y con la educación. Es poseedora de una gran disposición para enfrentar riesgos y los asume con pasión, reflexión y esperanza. De allí deriva el valor que le asigna a la afectividad en las relaciones humanas.

Dan cuenta de ello, dos de sus preferencias: el libro “¡Viven!” (1974) de Piers Paul Read (narrativa sobre hechos reales contada desde las voces de los sobrevivientes uruguayos a una tragedia aérea en los Andes) y la película alemana “La Ola” (2008) dirigida por Dennis Gansel (narrativa cinematográfica acerca del drama psicológico que se desencadena en un experimento educativo realizado en un curso de verano en una escuela secundaria).

Su forma de ser y estar en el mundo en armonía con paisajes naturales (le gusta la playa y el verde es su color preferido) es lo que caracteriza la vida educativa en sus clases, aunque se convierte en un espacio de resistencia frente a ciertas prácticas rutinarias instituidas. Las cualidades que la distinguen son algunas de las razones que justifican la invitación realizada.

#### *El reencuentro y la resistencia*

El reencuentro se realiza a fines de agosto de 2016, en su casa familiar. Me recibe muy afectuosamente, como siempre, en una fría mañana de invierno. Su estado gripal no le impediría concurrir esa tarde a la escuela.

El recorrido de la entrevista me lleva a rememorar un período de cambios profundos en mi trayectoria profesional: el comienzo de mi función como Inspectora Nacional de las Escuelas de Práctica. Para ella, también es un comienzo, como maestra adscriptora. Significa, para ambas, un período de ruptura, de transformaciones hacia una práctica educativa más humana, más democrática y menos injusta.

En aquella oportunidad, Fernanda participa activamente del análisis de la actividad desarrollada en su clase y sus aportes van de lo observado en la práctica hacia alguna explicación con fundamento teórico, de la experiencia real a su problematización. Este recuerdo tan presente es otra de las muchas razones que justifican su participación

Se involucra en todas las etapas de la acción pedagógica, desnaturalizando la figura del maestro adscriptor como evaluador externo. La reflexión sobre su práctica educativa se convierte en un espacio de resistencia frente a ciertas prácticas rutinarias instituidas (Lave y Wegner, 1991).

#### *7.2.7. Liliana. Año 2005. Una subjetividad inquieta y humilde*

En Paysandú, un departamento del litoral del Río Uruguay, es donde vive esta maestra, hoy inspectora departamental (autoridad máxima de primaria a nivel de ese departamento). Desde que se recibe en el Instituto de Formación Docente de la misma localidad, en 1987, trabaja en la escuela pública. Se ha desempeñado como maestra y directora de escuela rural, directora de escuela común y de práctica e inspectora de práctica.

La tranquilidad y amabilidad caracterizan la convivencia con Liliana. Cualidades que complementa con una mirada atenta y un rigor académico que conforman su personalidad inquieta y respetuosa del otro. Desde su aparente timidez se arriesga a transitar territorios inciertos. De esta forma, se aproxima a experiencias de indagación e investigación didáctica que le dan consistencia a su trabajo.

Es una persona alegre y romántica. Su sonrisa es la presentación de su gran sensibilidad frente a la vida. La conmueve la vida contemporánea de la infancia y la juventud. Le preocupan la ausencia de utopías y la incapacidad de proyectarse al futuro. Encuentra recomendable la novela “Yo antes de ti”, de J. Moyes (2014). Los dos personajes muy diferentes entre sí, se mueven entre lo que saben y lo que no saben de ellos mismos, llevando al lector a pensar en lo agri dulce de la vida, a aprender y a renunciar por amor al otro.

“(…) el colectivo ocupa un lugar relevante. Es bien importante la participación que tienen. Así se construye entre todos” (L, 90 – 91).

Nos conocemos en 2005, cuando visito una escuela de práctica y Liliana es la directora. Su presencia en la escuela se visibiliza a través de un cúmulo de experiencias mínimas, cotidianas, aparentemente invisibles, que no escapan al visitante. Son acciones colectivas tan imperceptibles como profundas que delimitan un paisaje escolar en transformación. Valora la potencialidad de los espacios de construcción colectiva y reitera su ausencia en la propuesta del sistema.

#### *El aprender nos convoca. Pensar juntos en otras prácticas*

Liliana valora el estudio y la reflexión como ejes vertebradores de la práctica docente. Está siempre abierta a estudiar y promueve que los maestros y los estudiantes también lo hagan. De esa forma instala en los colectivos docente y estudiantil un espacio de diálogo con información de la teoría y de la práctica.

Cree que hay funciones en la estructura jerárquica que tienen que cambiar. El director y el inspector tienen que asumir su función como asesores, orientadores y no como controladores. Para que esto ocurra tienen que cambiar las directivas del sistema y la forma de entenderlas los maestros. El acompañamiento académico del docente y del practicante ofrece posibilidades de pensar juntos y crear otras prácticas (Lave y Wegner, 1991).

#### *7.2.8. Mónica. Año 2006. La maestra transgresora*

La identidad de Mónica se construye como una discusión permanente entre convicciones y posibilidades. Está segura de sí misma pero abierta al diálogo. Su cultura fronteriza es una construcción simbólica producida en el intercambio casi cotidiano de habitantes de las ciudades de Artigas (Uruguay) y Quaraí (Brasil), que cruzan caminando el puente sobre el Río Cuareim, que separa ambas ciudades y

países. La convivencia, que permite cruzar caminando el puente sobre el Río Cuareim, se transforma en una cultura regional muy diferente a la de otras regiones del país.

En este paisaje cultural, Mónica estudia magisterio en el Instituto de Formación Docente María Orticochea de Artigas. Obtiene su título de maestra en 1991 y comienza a trabajar en escuelas públicas de esa ciudad. Es también profesora de Pedagogía y Didáctica en el mismo instituto en que estudió.

Además de su trabajo profesional, tiene una intensa actividad sindical como representante departamental en la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM). Es delegada en la Asamblea Técnico Docente Nacional de Primaria y de Formación Docente, por lo que participa del espacio institucional de asesoramiento académico a los consejos respectivos.

En lo que hace a sus funciones en el sistema, se caracteriza por defender la educación como un derecho de todos. Esto hace que su trabajo esté orientado a transformar las situaciones que considera injustas y discriminatorias. Esto la lleva a tomar decisiones que ideológicamente se apartan de lo esperado, de lo heredado o lo legitimado. Son transgresiones conscientes desde sus convicciones que siempre plantea explícitamente.

“Los maestros se sienten parte. Es un grupo que yo digo son locas que me siguen la locura. Pero es un grupo que cuando eligen la escuela, saben muy bien por qué eligen” (M, 43 – 45).

Las presiones del sistema no son impedimento para que diga lo que piensa y lo defienda con argumentos. Lo relevante, de esta postura personal y profesional, es que no impone sus ideas, sino que promueve el análisis y la discusión para organizar proyectos comunes.

### *Hay que romper los estereotipos. Hay que investigar*

Es una maestra inquieta y rebelde que mantiene movilizado a todo el mundo a su alrededor. Cuando se compromete en serio con algo, lo sigue, pero si tiene que dar marcha atrás lo hace. Asume riesgos en su práctica cotidiana defendiendo principios, para ella irrenunciables, en la escuela pública uruguaya.

Esta audacia implica para Mónica un enorme compromiso social, cultural y político con las generaciones jóvenes y con la sociedad toda. Está convencida de que la educación es una acción política que trasciende las paredes de la escuela. Por eso, busca involucrar a las familias y la comunidad cercana a la escuela en proyectos educativos como el de artistas en la escuela.

Su lugar en el mundo lo identifica con un mandala cuyo mensaje social y cultural justifica su lucha por los derechos humanos. A la vez, representa su sensibilidad para entender al otro y solidaridad ante su realidad. Esta subjetividad atravesada por lo emocional la hace conmoverse ante la novela “Meu pé de laranja lima” del escritor brasileño José Mauro de Vasconcelos. La excelente narrativa presenta la emocionante historia de un niño al que la vida hará adulto precozmente. Esta es una constante preocupación social que la impulsa a luchar por una sociedad menos desigual. Entiende la escuela como espacio de formación y producción de conocimiento didáctico y pedagógico. Promueve la investigación como forma de construir una práctica profesional transformadora (Edelstein, 2013).

#### *7.2.9. Estela. Año 2006. Una estudiosa del mundo*

En Tacuarembó, un departamento del norte del país, es donde estudia Estela. Se recibe en el Instituto de Formación Docente de Tacuarembó en 1980 y comienza a trabajar en la escuela pública de San Gregorio de Polanco, una localidad distante de la capital departamental, a orillas del Río Negro. Es profesora de didáctica y administración en el mismo instituto.

Se destaca por su capacidad intelectual. Es profunda en el análisis y cuestionadora de sus saberes. Se pregunta y repregunta en forma constante. Confía siempre en el otro, lo escucha, lo respeta y lo valora. Su personalidad se distingue por la tranquilidad y amabilidad de su forma de ser y hacer.

Nuestro primer encuentro se produce en un acuerdo nacional (reunión periódica de inspectores de las escuelas de práctica). Los dos días de reunión, de los veintitrés inspectores de práctica del país, transcurren con poca intervención suya. Estela escucha y anota la mayor parte del tiempo. Pero seguramente también hace otros registros porque, en algunos momentos, plantea una o varias preguntas sobre lo medular del tema que se está tratando.

Sorprende la profundidad de su interpelación y no siempre obtiene las respuestas que espera. Entonces, replantea la pregunta y nos pone otra vez a pensar. Es fantástico como cambia el foco de la conversación para ir a lo sustantivo del asunto. En realidad, ella sostiene que se propone aprender.

“En ese momento escuché mucho, solamente escuché. Porque cada encuentro me dejaba cosas como para sedimentar o no, pero también para buscar y para empezar a crear relaciones con las experiencias anteriores que yo tenía” (E, 22 – 25).

Su sentido de la vida le exige romper la rutina cotidiana y encontrar otros sentidos en la amistad, la amorosidad y la solidaridad. Este es el sentido que le atribuye

a la vida escolar y al significado de una educación humanista. La ternura de su mirada, su dulce palabra y su conmovedora presencia no son ajenas al rigor y la exigencia académica en su trabajo profesional. Todo lo contrario, son complementarias y enriquecedoras. Su mayor interés está orientado a conformar colectivos para pensar transformaciones en la práctica educativa.

*Una forma de descubrir mundos posibles. La creatividad para crear contra-prácticas*

Para conocer a Estela hay que estar dispuesto a descubrir mundos posibles. Ella navega en la incertidumbre del mundo educativo real, con la brújula de sus interrogantes, reflexiones y ejemplificaciones siempre provisionales, pero viables. El principio de realidad atraviesa su pensamiento y cree en la horizontalidad de las relaciones pedagógicas. Niega la pertinencia de relaciones basadas en la jerarquía o la autoridad, aunque el sistema social las legitime.

Su preocupación por el porvenir está asociada a su disposición para estudiar y entusiasmar a otros a estudiar. Estudiar la teoría y estudiar la realidad y maravillarse con ambos escenarios del saber. Implica una toma de conciencia de las responsabilidades que asume el docente en la educación de otras personas. No se queda en ese escenario conocido, sino que va en búsqueda de lo desconocido, lo impredecible pero posible. El pensamiento creativo es una forma de crear una contra-práctica (Giroux, 1999).

### **7.3. Las primeras señales de resistencia**

En este apartado se apuesta a realizar una síntesis de este acercamiento al grupo de investigación señalando lo que poseen en común y lo que, a través mi percepción, son cualidades que los diferencian. El grupo se integra con docentes que están en actividad. Todos se mantienen estudiando y se han presentado a varios concursos de oposición para cambiar su función en el sistema educativo. No obstante, la caracterización que se ha presentado remite a imágenes que provienen de la vida cotidiana que compartimos en la escuela. Estas distinciones evidencian que la vida en las escuelas no es neutra ni homogénea ni, tampoco, es ingenua. Por el contrario, es intencional, compleja y multidimensional.

Éstos son algunos recuerdos que me llevan a reconocer sus identidades en transformación, identidades construidas desde la mirada del otro y que explican las razones de la invitación a participar de la investigación. Son identidades en contexto que se inventan y reinventan en el cruce de nuestras historias de vida profesional y en otros cruces y contextos. De ahí que podemos reconocer ciertos desplazamientos y transgresiones, que adquieren sentido a través del enfoque biográfico narrativo



utilizado para investigar cómo ellos dan significado a su vida profesional y cómo configuran los significados que le asignan (Denzin, 2014).

A través de este abordaje metodológico, se hace posible incursionar en el pensamiento pedagógico de los co-participantes. Esto explica la propuesta de convocar discursos que habiliten un yo dialógico para conectar sus experiencias de vida, momentos de revelación, eventos singulares, relaciones grupales y sociales con mi historia de vida. De esta manera, la escritura auto-etnográfica se construye con la mirada de otros.

*Cuadro 7.3. Formas de resistencia*

<i>Docentes</i>	<i>Huellas de resistencia</i>
Ana Mary Una identidad en devenir	- La forma como su práctica profesional se desmarca de la tradición instituida - Su pujante identidad profesional
Dafne Esa maestra pasional y exigente	- Experiencia educativa como coyuntura dialógica que la conduce a revisar y renovar su trabajo pedagógico, el de los practicantes y el de los niños
Estela La estudiosa del mundo	- El pensamiento creativo es una forma de crear una contra-práctica
Fernanda Un compromiso con la esperanza	- La reflexión sobre su práctica educativa se convierte en un espacio de resistencia frente a ciertas prácticas rutinarias instituidas
Graciela Por siempre, militante de la cultura	- Esta experiencia de pensar en varios ámbitos, con diferentes personas y con distintas finalidades caracteriza lo que puedo reconocer como una práctica contrahegemónica
Juan Pedro El inquieto intelectual: de estudiante a maestro	- Sostiene que es imprescindible que los políticos y las autoridades del sistema pierdan el miedo de escuchar la voz de los maestros
Liliana Una subjetividad inquieta y humilde	- El acompañamiento académico del docente y del practicante ofrece posibilidades de pensar juntos y crear otras prácticas
Mónica La maestra transgresora	- Entiende la escuela como espacio de formación y producción de conocimiento didáctico y pedagógico
Rita La estudiante que pelea	- La auto-percepción de inacabamiento es una cualidad propia de un profesional que busca crear prácticas más democráticas y liberadoras.

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro 7.3 se explicitan cualidades singulares de los docentes que habilitan la lectura de algunas huellas de resistencia, las que surgen de esta primera caracterización de los participantes como construcción intersubjetiva de la que me siento presente. Y me pregunto: ¿qué tengo que ver yo con estas formas de pensar la práctica educativa?, ¿en qué se relacionan sus formas de pensar la práctica con las mías?, ¿por qué son prácticas de resistencia?, ¿de qué manera se construyen como una contra-práctica?, ¿cómo nos hacemos conscientes de nuestro potencial de creatividad?

Como señalan Connelly y Clandinin (2009: 35), el tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa. En esta investigación, el escenario es el lugar de la acción educativa, donde los personajes, co-participantes de la investigación, se forman y transforman viviendo sus historias en un contexto social y cultural compartido. Las notas de campo que se han incluido son descripciones de escenas y escenarios reales que entran en relación con la trama temporal que da cuenta de vidas en movimiento.

Es una trama relacional que refiere a tres tiempos, el pasado, el presente y el futuro, para articular los datos en diferentes localizaciones temporales. Las autoras aclaran que (...) en una cronología los hechos están relacionados entre sí por alguna razón, lo que está sin establecer es tanto su sentido como la trama que da la estructura de su conexión. (Connelly y Clandinin, 2009: 39) En efecto, son esas conexiones las que hacen que la cronología se convierta en narración.

No cabe duda de que los acontecimientos que se rememoran en los relatos están insertos en contextos educativos, sociales, históricos y políticos, que intervienen en la construcción de la realidad biográfica de los narradores. De ahí que las conexiones que le dan sentido a la trama de su narración tienen que ver con la fuerza de la ruptura, la transgresión y la resistencia como acción performativa. Como consecuencia, la historia de vida es un retorno reflexivo sobre sí mismo, un retorno del saber sobre el saber de la experiencia, que es el saber de cada narrador (Delory-Momberger, 2014).

En la auto-etnografía, la escritura reflexiva permite elaborar la historia de vida del escritor como el espacio biográfico donde se entrecruzan memoria, historia, subjetividad y la acción humana, singular y grupal. En consecuencia, se impone reconocer que el pensamiento pedagógico de los docentes fluye y se hace público cuando se autoriza su palabra. Por esta razón, nos proponemos generar oportunidades para asumir la palabra, lo que implica estar dispuestos a escuchar las voces de autoría que remiten a formas de nombrar y de dar significado a la práctica docente.

#### **7.4. Otras aproximaciones a la experiencia empírica**

Como se ha venido planteando, la delimitación de un espacio metodológico biográfico-narrativo constituye un proyecto dialógico, participativo y cooperativo incierto e inconcluso. Si bien comenzamos tomando algunas decisiones, tenemos que reconocer que, en el devenir de la investigación, estas decisiones sufren modificaciones.

Entonces, asumimos el compromiso de promover la reflexión sobre las prácticas y generar espacios de empoderamiento para tomar la palabra. Nos interesa develar la originalidad de algunas prácticas alternativas para distinguirlas de otras más cercanas a lo rutinario. Para ello, la producción de información en este trabajo de investigación se obtiene a través de cuatro fuentes documentales y testimoniales en tiempos fundamentalmente sucesivos. Estas son la historia de vida, la entrevista narrativa y el encuentro de narradores (co-investigadores participantes).

A estas fuentes centrales se agrega una más, que es el diario de investigación. Y, finalmente, en el devenir de la investigación se desarrolla el informe narrativo. Presentamos a continuación una breve caracterización de las actividades de investigación que acompañan todo el proceso de trabajo, comenzando por las que se realizan en forma simultánea con las otras.

El diario de investigación es una producción escrita secuencial y sistemática en la que se implica el investigador para documentar mucho de lo que ocurre en el trabajo de campo. La particularidad metodológica consiste en que se constituye como una experiencia intersubjetiva en la que se crea un cuerpo primario de conocimientos.

Como afirman Edgerton y Lagness (en Velasco y Díaz de Rada, 2015), en el trabajo de campo los mejores instrumentos de investigación son los que permiten conocer y comprender el pensamiento humano. Sostienen que la mejor forma de entender una cultura es a través de la voz de quienes viven en ella y que, como consecuencia, toda cultura ha de ser tomada como una totalidad. Es así que el diario de investigación, además de implicación, exige el distanciamiento crítico de los acontecimientos vivenciados y de los textos elaborados en el trabajo de campo con la intención de objetivar la subjetividad de la realidad como texto (Van Manen en Flick, 2007: 190).

Por consiguiente, el diario es un lugar de diálogo consigo mismo, con los otros participantes y con la teoría, así como también, con los tutores. De esta manera se convierte en un testimonio referencial de acceso y reconfiguración de la realidad que se textualiza. El investigador captura, allí, las posturas y argumentos de las voces que intervienen en el relato. Incluye evidencias de intercambios y debates,

registra algunas dimensiones del problema que se estudia, cuestiones metodológicas y de evaluación del proceso del trabajo en curso, entre otros. Es decir, construye una nueva realidad disponible para ser analizada.

En efecto, se configura como un escenario de meta-reflexión que permite aproximarse conscientemente a la polifonía de voces y significados que emergen en la experiencia de investigación. Como tal, requiere asumir una ética de respeto de los discursos para evitar la distorsión ideológica que puede generarse en el proceso de elaboración del texto y, de esta manera, nos sitúa en la complejidad de la experiencia humana como praxis intersubjetiva.

Abordamos, ahora, las fuentes documentales y testimoniales que conforman el referente empírico de la investigación.

En primer término, al hablar de la historia de vida, en esta investigación, se hace referencia a mi historia de vida como docente investigadora, lo que me convierte en uno de los informantes en el trabajo de campo. A partir de la concepción de Goodson (2004), se entiende la historia de vida como un emprendimiento colectivo que implica una actividad reflexiva sobre sí mismo y que ubica al autor en el contexto de su propia práctica y en el contexto de la teoría. Se trata de una autobiografía que, como toda historia, es siempre inconclusa e incompleta.

“(…) el relato autobiográfico permite detectar, identificar, nombrar y contextualizar nuestros modelos, representaciones, etapas y acciones, una tarea que es necesaria para explorar nuestros posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación. Del relato autobiográfico pueden emerger temas o situaciones que es posible relacionar con patrones de otras historias o con contextos sociales, históricos, institucionales y políticos, es decir, posicionamientos subjetivos, que desafían conocimientos y relaciones de poder” (Hernández y Rifá, 2011: 37).

Esta postura reflexiva desafía a cada autor a poner en duda sus convicciones, sus pensamientos, lo obliga a hacer opciones e interpretaciones en una aventura que desestabiliza y desdibuja representaciones anteriores. De aquí que, para narrar una historia de vida se piensa y re-piensa acerca de las prácticas propias para llegar a inventar esa escritura que llamamos historia de vida. Es una forma de re-invenición en un mundo relacional. Es un diálogo con nosotros y con los otros en un espacio y un tiempo singulares.

A partir de la argumentación de Rockwell (2009) la narrativa pedagógica autobiográfica es una forma de documentar aspectos no documentados de la práctica educativa. Aspectos que solo conoce el docente porque es un nativo en el mundo escolar, que no solo está allí, sino que es parte de ese lugar. Esto hace que en cada revisión aparezcan otros episodios y otros significados como construcción inter-

subjetiva. En efecto, en la autobiografía profesional se hacen lecturas de la trayectoria docente situada en el contexto real donde acontece, por lo cual es un relato político, cultural y ético.

Ahora bien, dando continuidad al trabajo de campo se diferencian dos momentos en la investigación, posteriores a la autobiografía. El primero, es el que desencadena un discurso plural y compartido. Es el momento de la entrevista narrativa. Esta experiencia de investigación se entiende como un viaje espacio-temporal que implica un retorno al conocimiento de sí de los docentes co-participantes. Exige una dinámica intersubjetiva entre el entrevistador y el entrevistado que se aproxima a formas cotidianas de diálogo. En este sentido, los narradores, siguiendo la argumentación que propone Arfuch (2007: 87), cuentan, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. O sea, es una forma de contar, reflexivamente, sobre el propio yo.

Cabe añadir que su carácter performativo hace que la narración sea un acto de repetición, según argumenta Derrida (1989), ya que siempre remite a un referente social y cultural que es posible ser evocado en su ausencia. Desde esta perspectiva, el entrevistado apela a una selección intencional a partir de la cual decide qué contar y qué no contar en un intercambio que, además, involucra al otro de la interlocución que es el potencial público lector. En este sentido, se acuerda que:

“Toda entrevista es entonces ejemplo paradigmático de esa apertura a la otredad que es el fundamento de la teoría batjiana. Otredad del lenguaje, habitado por voces ajenas, de la comunicación, como tensión hacia ese otro para y por el cual cada enunciado tiene lugar, y finalmente, del triángulo peculiar que conforman entrevistador, entrevistado y público” (Arfuch, 2004: 127).

En efecto, la entrevista narrativa inaugura una relación como cooperación que se construye desde la ética de la alteridad. De aquí que la autora refiere al devenir biográfico que comprende la mirada que el otro tiene de nosotros, o sea, las huellas que dejan en la memoria las experiencias personales y grupales que se narran. Esto hace a la singularidad de la entrevista narrativa porque se propone convocar esa pluralidad de voces que conforman el discurso del narrador.

En esa provocación, el lugar del narrador en el espacio biográfico tiene que ver con dar la palabra y escuchar la palabra, más que decir su palabra. Estas entrevistas atraviesan varias fases aceptadas de común acuerdo. La primera consiste en la grabación de las entrevistas para registrar las voces en diálogo, aunque dando prioridad a la singularidad de la rememoración que cada uno realiza. La segunda fase es el trabajo de transcripción para transformar la narrativa oral en textos escritos de investigación que puedan ser leídos, releídos, analizados e interpretados como saber de la práctica.

Por último, se organiza lo que hemos llamado “rueda de diálogo”. Esta fase de la entrevista biográfica se propone como un espacio de reflexión sobre los textos narrativos propios de cada uno. Estos textos producidos por los participantes en las entrevistas, después de la transcripción, son enviados a sus autores para que los releen, reflexionen sobre lo dicho y realicen las modificaciones que consideren necesarias. De esta forma, se pretenden evitar distorsiones en el significado de sus palabras o en su intencionalidad que, en ocasiones, pueden derivar de la transcripción del discurso oral al texto escrito.

La finalidad de este espacio es poner en circulación los relatos elaborados por cada uno como una nueva instancia para volver sobre sí mismo y así retornar a los contextos de la experiencia. Permite, a su vez, recuperar algunos detalles omitidos, eventos relevantes relacionados y así completar lo ya narrado desde un análisis crítico de lo ya dicho y el conocimiento teórico que los convoca. Esta experiencia meta-reflexiva personal/social da cuenta de la importancia que se otorga a los relatos y a las perspectivas de los participantes. El carácter social lo configura la propia entrevista como conversación con la experiencia y a partir de la experiencia, que adquiere visibilidad cuando se pronuncia en la conversación.

“El trabajo de campo asume que el hombre es el mejor instrumento para estudiar los grupos humanos, o, expresado menos retóricamente: la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran. (...) La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento” (Velasco & Díaz de Rada, 2015: 24).

En esta instancia, se intenta provocar el extrañamiento del narrador frente a su propio relato, lo que refiere a esa curiosidad que despierta cuando se descubre lo diverso en las descripciones densas de la experiencia. Según afirman los autores, en la etnografía el extrañamiento tiene que ver con dejarse sorprender por la forma como los otros entienden y crean su mundo cultural. En efecto, es una forma de desplazamiento que exige la lectura de la rememoración y lleva a reconocer ciertas resonancias (Conle, 1996) que permiten ordenar y dar significado a las prácticas que se evocan.

Para dar continuidad a esta apertura al discurso del otro, se plantea el siguiente momento del trabajo de campo que es el encuentro de narradores. Esta actividad se enmarca en el modelo de los grupos de discusión y se conforma como un espacio de producción intersubjetivo e intercultural. Estas actividades del trabajo de campo aportan un discurso a varias voces, la palabra de la investigadora y los co-investigadores es grabada, desgrabada y transcripta. Posteriormente se organiza una nueva rueda de diálogo con la intervención de los participantes que se leen en la conversación.

Esta experiencia de investigación nos coloca en un escenario dialógico cuya fuerza provocadora (Denzin, 2014) hace emerger la escucha y la interrogación de los relatos que cada uno aporta. Se producen discusiones como parte del diálogo y se crean nuevos significados sobre los temas tratados. En la investigación, no solo se crea una contracultura pedagógica, sino que se crean y recrean los participantes en el debate, por lo que puede considerarse una forma de auto-etnografía. En efecto, se conforma un espacio biográfico que reconoce significados históricos, políticos y culturales de cada historia de vida en el marco de la temática de investigación.

Como afirma Denzin (2014), en el momento del presente, los narradores interrogan el espacio donde la praxis se cruza con la pedagogía. Es desde la ventana del presente que se puede mirar hacia atrás con una postura crítica, para ver en sus propias prácticas, distinguir momentos de crisis y poder definir cambios en su historia profesional. De esta manera, se hace visible una política radical de la posibilidad.

“Una lectura deconstructiva de sí mismo en auto-etnografía des-centra el conocimiento de sí. Desafía la voz del escritor, desestabiliza el concepto de experiencias pasadas como el sitio de la subjetividad, y abre la puerta a múltiples voces y perspectivas para ser escuchadas, interpretadas y vistas” (Denzin, 2014: 38).

Los encuentros de narradores se configuran como escenarios de una auto-etnografía deconstructiva que permite problematizar la autoridad de los discursos y el conocimiento que involucran. Es el lugar donde los participantes confrontan concepciones que los desafían a reflexionar sobre cómo se construyen las prácticas rememoradas, en qué contextos se enmarcan y cómo se desmarcan de ellos.

Por cierto, se ponen en discusión las prácticas de la vida cotidiana para entender esos significados que las legitiman y las hacen incuestionables. También se discuten aquellas prácticas que se constituyen en actos de resistencia, lo que significa tomar conciencia que transgreden lo naturalizado. Sobre estas prácticas se desarrolla una reflexión y argumentación consistente para abrir posibilidades a la transformación que proponen.

Como se ha planteado, a través de estas fuentes de información, se pretende dar visibilidad a los significados que se asignan a las experiencias vividas y narradas. En el proceso de narración (oral y escrita) las experiencias son interpretadas e imaginadas por los que asumen el relato. Cuentan sobre lo que les pasó o les pasa, como docentes o estudiantes, en el escenario educativo. En sus discursos van apareciendo presencias y ausencias en la práctica educativa, espacios relacionales públicos y privados, utopías en forma de proyecciones de sí y proyecciones de sí con los otros.

Finalmente, aparece otro de los desafíos de los investigadores de narrativas que tiene que ver con la comunicación que se desencadena en el análisis y discusión de los textos producidos en la investigación. Pero, se trata también del desafío que implica la comunicación de los hallazgos y conocimientos que deriva de ese análisis narrativo. Según Bolívar (2002: 14) este análisis “produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos”. Por consiguiente, este análisis deriva en una forma particular de narración que historiza las historias en forma temporal o temática para hacerlas inteligibles, sin aspirar a la generalización.

Este trabajo consiste en elaborar un informe narrativo como historia autobiográfica en conversación y diálogo. La tarea del investigador es configurar un espacio narrativo de intriga que pueda dar lugar a la palabra del otro como forma de instalar un diálogo entre discursos. Se parte de la emergencia de temáticas, contextos, agentes y significados en los discursos del investigador y de los co-participantes. Y estos discursos se validan por su innegabilidad, autenticidad y significatividad y, desde allí, convocan a la teorización que les aporta rigor y consistencia.

Al posicionarnos en la perspectiva crítico transformadora de la educación y adherir a la autobiografía crítica el trabajo de investigación se centra en las relaciones entre la vida personal/profesional y el contexto político y social. A partir de ahí, se asumen los riesgos de un proceso de reflexión y crítica, lo que por sí mismo no asegura el cambio. Por el contrario, como afirman Hernández y Rifá (2011: 46) (...) “reivindicamos la deconstrucción de las posiciones dadas como estrategia de distanciamiento y cuestionamiento crítico que nos sitúa en el marco de relaciones de poder”.

Cabe señalar que la opción ética de la investigación no se reduce a explicitar los objetivos del trabajo, a la humildad de reconocer el lugar de los sujetos de la investigación como participantes o la valentía de escuchar su voz para dialogar con ella. Además de ello, en este trabajo se ha optado por el análisis crítico del discurso. Esta opción supone asumir el compromiso político con la transformación y la emancipación necesarias en una práctica profesional autónoma. Por consiguiente, reconocemos que el trabajo de investigación puede exigir cambios en el enfoque metodológico, lo que lleva a inscribir las decisiones del investigador en el propio proceso de investigación (Stake, 2007).

### **7.5. Los relatos que hablan de la práctica educativa**

A continuación, se aborda el enfoque que se dará al análisis y discusión de los relatos narrativos para investigar lo explícito y lo implícito en las prácticas educativas. En primer lugar, el análisis se sitúa en los contextos de producción con el propósito de encontrar rutas para el estudio de los significados de la acción educativa.



Para ello, se apela al análisis crítico del discurso, que parte de la idea de que las palabras producen subjetividad como forma consciente de entender el mundo.

“La perspectiva del Análisis Crítico del Discurso requiere una aproximación ‘funcional’ que vaya más allá de los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción, y que intente explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos” (Van Dijk, 1999: 24).

De acuerdo con el autor, los significados son contestables, o sea, ocupan un lugar de variabilidad, de acuerdo o de desacuerdo. De aquí que las prácticas discursivas son prácticas sociales producidas a través de relaciones de poder en un contexto socio-histórico particular. Como tales, ofrecen posiciones al sujeto que tienen implicancias en su subjetividad y su experiencia, así como también, efectos reguladores en el orden social en el que circulan.

Por tanto, la crítica ideológica pretende poner al descubierto las ideas que distorsionan las intenciones que subyacen en los discursos. Para ello, el abordaje crítico apela a la reflexividad y el autocuestionamiento ético. Al mismo tiempo, hace posible la construcción de alternativas como contra-discursos. He ahí la importancia de la relación entre el discurso y el pensamiento humano, sin descuidar lo afectivo y emocional.

Una primera aproximación supone reconocer que las personas piensan, sienten y realizan sus prácticas con intencionalidades de las que no siempre tienen conciencia. En esta investigación se procuran reconocer esos discursos que hablan de prácticas que buscan crear posibilidades, oponer resistencia e iniciar transformaciones en contextos educativos concretos, aunque sus autores no las reconozcan, inicialmente, como tales. A partir de esos análisis surgen algunos núcleos de significado que se construyen en la cultura profesional docente que son abordados en los capítulos siguientes.

Este posicionamiento exige, como advierte Arfuch (2007), tener en cuenta el riesgo de expulsión que supone no asumir la divergencia constitutiva entre vida y escritura, entre el yo y el otro yo narrado. En este sentido, los textos (otros) al ser leídos en un escenario público deben permitir revivir, recontar y resignificar las experiencias narradas desde la extrañeza y la familiaridad. Como afirma Flick (2007: 74), “El investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con la persona o personas estudiadas”.

De esta forma, a través de los relatos se trata de reconstruir la trama de esa memoria pedagógica que representa culturas atravesadas por la otredad. Esto implica, como afirma Stake (2007), reconocer a las personas como sujetos complejos, presentar modelos que inviten a la reflexión y validar la relatividad como principio fundamental de todo estudio cualitativo.

Este abordaje de la escritura autobiográfica exige la triangulación de la información para que el investigador intente contrastar y localizar la información en diversas fuentes. Como afirma Flick (2007: 244), “es un enfoque para fundamentar el conocimiento (...) extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento. (...) incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas”.

En efecto, la triangulación contribuye a elaborar un cuerpo consistente de informaciones que emanan de un contexto socio-histórico específico con múltiples perspectivas que responden a la negociación de puntos de vista de los sujetos involucrados.

En esta investigación, de acuerdo a la distinción que aporta Denzin (en Flick, 2007), se utilizan cuatro modos de triangulación, aunque con adecuaciones al tema y al enfoque biográfico de la investigación. En primer término, se realiza la triangulación de las fuentes de datos, lo que refiere a estudiar la práctica educativa en diferentes tiempos y espacios. También requiere incorporar el punto de vista de diferentes docentes y estudiantes. “(...) el punto de vista consiste en implicar en el estudio deliberada y sistemáticamente a las personas y los grupos del mismo, y los entornos local y temporal” (Flick, 2007: 243).

Por tanto, en la investigación narrativa es fundamental el análisis temporal de la experiencia. Según Larrosa (2009: 33), “Adoptando lo que puede llamarse “el principio del desfase temporal”, el tiempo puede ser modificado para que se ajuste a la historia que se cuenta”. De acuerdo a estos aportes, los autores de las narrativas se trasladan en el tiempo a través de los hilos de su historia. Esta travesía temporal es lo que les permite ir más allá de la explicación de la experiencia vivida para presentar una historia de vida en la investigación.

En segundo lugar, nos referimos a la triangulación del investigador que tiene que ver con la comparación sistemática de los aportes de diferentes participantes/investigadores. Es decir, se trata de una co-investigación en la cual las voces de los co-participantes adquieren valor en sí mismas y como resonancias de la voz del investigador. Como afirma Larrosa (2009: 21), “La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza”.

Éste es uno de los aspectos clave que distinguen el carácter intersubjetivo de la investigación con historias de vida, lo que refiere a otra cualidad particular de la narrativa: la posibilidad de volver a contar de otra forma una misma historia. En palabras de Goodson (2004) es una manera de crear una contracultura.

El tercer tipo de triangulación que utilizamos es la triangulación de la teoría. En esta actividad se amplían las posibilidades para la producción de conocimiento incorporando puntos de vista teóricos diferentes. Flick (2007: 244), citando a Den-

zin, argumenta que “el punto de partida es acercarse a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis en mente (...) Varios puntos de vista teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder”. Este enfoque del análisis del discurso narrativo es coincidente con la concepción de multi-referencialidad explicativa, como lectura plural de la realidad, que aporta Ardoino (1991: 3).

“La hipótesis de una pluralidad de miradas necesarias para permitir la comprensión de un objeto dado, en este caso, una práctica social, termina, de hecho, por otorgar a este objeto un elevado grado de desorden y de heterogeneidad que, sin esta multiplicidad de acercamientos, siempre incompletos, pero pensados como complementarios, quedaría ininteligible”.

Y, por último, recurrimos a la triangulación metodológica que significa la diferenciación de experiencias de investigación dentro del enfoque biográfico narrativo. Para Larrosa (2009), no cabe duda que en la investigación narrativa la información empírica es fundamental. Y aclara: “Pero el sentido de totalidad es algo construido gracias a una fuente de datos rica y elaborada de forma que enfoque las particularidades concretas de la vida a partir de las que puedan crearse relatos poderosos” (Larrosa, 2009: 23).

Ese sentido de totalidad en el análisis de la narrativa exige poner atención en que la narrativa personal siempre está inserta en una trama relacional mayor, un encuadre socio-histórico colectivo en el cual adquiere significado. Es por eso que el investigador considera los diferentes textos de campo como voces de autoridad para participar en el diálogo acerca de un tema que tienen en común. Todas estas cuestiones tienen que ver con resonancias de la investigación que se producen en la escritura de ese mismo texto.

“La cuestión clave, lo que constituye la característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida es su finalidad, que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente” (Hernández, 2011: 20).

La finalidad de la metodología de investigación autobiográfica es lo que hace a su especificidad. Hay que establecer un marco de referencia compartido para garantizar su rigor metodológico. Para ello, señalan algunos aspectos clave como criterios constitutivos. Uno de ellos es la reflexividad, que exige no perder de vista

que la historia de vida profesional está centrada en los cambios. De ahí, la importancia de reconocer y analizar las huellas que hablan de cómo nos vemos a nosotros mismos, cómo vivimos los cambios, cómo los ven y viven los otros, etc.

Otra de las claves está en la participación y la co-autoría. Aquí adquiere relevancia el lugar del otro en el relato, la imposibilidad del anonimato y las cuestiones éticas que implican ser investigador e investigado a la vez, entre otras. Y, finalmente, plantean la autenticidad y la veracidad como claves que refieren a la experiencia como acontecimiento vivido personal y socialmente. Es decir, que el lugar de la experiencia es el sujeto. Por tanto, siempre es subjetiva. A su vez, es abierta, sensible y expuesta por lo que es un lugar de mediación consigo mismo y con los otros. En suma, coincidimos con Hernández (2011) al afirmar que la cuestión clave de la metodología de investigación con historias de vida está en saber para qué la hacemos.

## **7.6. Problemas abordados en este capítulo**

En este capítulo se reflexiona sobre el proceso de construcción del trabajo de investigación señalando que las decisiones están altamente condicionadas por la temática que se investiga y la intencionalidad de la investigación.

En esta investigación biográfico-narrativa el objeto de estudio es la práctica educativa, situada en escuelas públicas uruguayas y narrada por sus protagonistas. Se configura como un proceso cooperativo de investigación que entiende la experiencia como relación con el otro, lo que implica el agenciamiento y la concientización de los involucrados.

En primer término, se explicita que, como investigadora, asumo el lugar del narrador desde mi trayectoria profesional. Por tanto, el punto de partida del trabajo de campo es mi autobiografía. En ella presento mi historia de vida, como un retorno sobre mi misma, a través de dos espacios biográficos en diálogo: la escuela y el instituto de formación de maestros. Las experiencias narradas permiten visualizar un devenir pedagógico entre continuidades y cambios en los cuales se construyen, con otros, prácticas no instituidas. Se rememoran algunos episodios personales en diálogo con otros episodios del mismo espacio biográfico. Esta narratividad deriva en el reconocimiento de experiencias alternativas que dan cuenta de espacios de producción de conocimiento en la práctica profesional.

Las decisiones para delimitar el grupo de docentes co-participantes en la investigación apelan a tres criterios iniciales: territorialidad, relación con la formación de maestros y relación con la investigadora. Luego se añaden docentes que se caractericen por una práctica inquietante. Es decir, son esas experiencias que desafían, que van contracorriente y que, generalmente, son desconocidas o silenciadas.

El desafío siguiente es buscar prácticas narradas que vayan más allá de los condicionamientos que impone el sistema de jerarquías del conocimiento y de las instituciones, especialmente el sistema educativo público, para distinguir cualidades distintivas de la práctica educativa de los docentes que se invitan a participar. Resultan ser cinco docentes de la ciudad capital y cuatro de otras ciudades del país. La distribución territorial refiere a sus lugares de trabajo y responde a dos momentos de mi historia profesional. Ambos períodos han sido altamente valiosos para mi pensamiento y práctica profesional.

Todos los docentes aceptaron la invitación y asumieron este compromiso manifestando la voluntad de usar sus propios nombres en la investigación. Se presenta una breve caracterización de la identidad cultural y profesional de cada uno que anuncia un conjunto de señales de resistencia que marcan la diferencia y singularidad de cada uno. Se habla de desmarcarse de lo instituido, la experiencia dialógica, el pensamiento creativo, la reflexión sobre la práctica como transformación, la multi-referencialidad de la práctica, perder el miedo y aprender a escuchar la voz de los maestros, pensar juntos para crear otras prácticas, la escuela como espacio de formación y producción de conocimiento y el inacabamiento como cualidad profesional.

En el trabajo de campo se usan la historia de vida, entrevista biográfica y encuentro de narradores, así como el diario de investigación. Se destaca que la amplia y variada producción de textos es una potencialidad de este enfoque de investigación y, a la vez, plantea el problema de cómo analizar y discutir con rigurosidad esta amplia producción.

Se elige el análisis crítico del discurso como herramienta para deconstruir los discursos. Es una opción ética que implica distanciamiento y cuestionamiento y sitúan al investigador en el centro de las relaciones de poder. Éste ha de asumir un lugar de humildad y reconocer la autoría de las voces y la autoridad de los significados que emergen de los discursos. El análisis y discusión de la información se propone descubrir lo que los docentes piensan sobre sus prácticas para construir núcleos de significado.

Se argumenta que el rigor de la escritura autobiográfica está dado por la triangulación de información que responde a la negociación de puntos de vista de los sujetos y los saberes involucrados. Se analizan los aportes de cuatro modos de triangulación. La triangulación de fuentes de datos que aporta un análisis temporal de la experiencia narrada que involucra sujetos en diferentes contextos para ir más allá de la experiencia vivida. La triangulación del investigador implica la comparación sistemática de los aportes de los participantes, permite encontrar resonancias en sus discursos y constituye el carácter intersubjetivo de la investigación con historias de vida. La triangulación de la teoría exige considerar diferentes aportes teóricos, lo

que da cuenta de la multi-referencialidad explicativa como lectura plural de la experiencia cultural y educativa. Y finalmente la triangulación metodológica refiere a la importancia de un trabajo de campo prolongado que involucra diferentes experiencias de investigación. Explica el sentido de totalidad a partir de una amplia fuente de datos que incluye la narrativa individual en una trama relacional socio-histórica en la que adquiere significado.

En este trabajo de investigación autobiográfica se produce un texto dialógico denominado informe narrativo. Este texto, además de presentar el conocimiento producido, ha de dar cuenta de la razón por la cual se hace la investigación.

## *Análisis y discusión de resultados*

## Capítulo 8.

### *Entre reconocimiento y autorización*

En este capítulo comienza el análisis y discusión del saber docente recogido en el trabajo de campo. En una primera exploración se busca develar los saberes relativos a los espacios de resistencia que acontecen en la práctica educativa y su relación con la profesionalidad docente. Más específicamente, se intenta reflexionar sobre cuestiones como: ¿qué me pasó para que yo piense la práctica como la pienso?, ¿cómo me convertí en lo que soy?, ¿cómo se convirtieron los otros en lo que son?, ¿de qué manera se van creando las prácticas contrahegemónicas? En este itinerario, se valora el empoderamiento de los docentes con evidencias relacionadas con su participación y compromiso (Lopes, 2011) con la educación. De ahí que se hace pública una exploración de las condiciones y coyunturas en las cuales se crean espacios educativos alternativos escuchando la voz de los docentes.

#### **8.1. La creación de conocimiento en los márgenes. Conquistas**

En este apartado se presenta un primer nivel de análisis del material producido en el trabajo de campo. Se propone una exploración de las narrativas autobiográficas buscando aproximaciones a la experiencia profesional, desde lo que conocemos



hacia lo que no conocemos. De esta manera, se incursiona en territorios fronterizos que no permiten predecir la acción humana.

Para ello, es necesario dejarse sorprender por la singularidad en la totalidad como cualidad intrínseca de cada relato, para llegar a distinguir temáticas que, en el devenir narrativo, adquieren representatividad analítica. Se comienza reflexionando sobre cómo se producen las prácticas de resistencia que son narradas.

“Narrar el trabajo, escribir sobre el trabajo, leer para los otros su experiencia de vida es darse para ser visto-proceso costoso pero necesario y punto de partida para un proceso de aprendizaje colaborativo” (Lopes, 2011: 28).

El trabajo de investigación transcurre en un diálogo reflexivo a partir de mi propia historia de vida durante más de 25 años en las escuelas de práctica. Estos años, compartidos con muchos docentes del país, permiten reconocer la lucha del magisterio por transformar la educación nacional. Más allá de la localización territorial, es posible encontrar espacios de resistencia que, en diálogo con realidades coyunturales, se organizan para oponerse a los modelos de reproducción dominante que atraviesan el sistema educativo público en Uruguay.

En este análisis situado en el contexto de la investigación se combina el relato de mi historia de vida con otras narrativas de investigación y con la bibliografía que se está utilizando. Estas otras narrativas son textos que contribuyen a desplazar la mirada de mi autobiografía hacia un espacio biográfico socio-histórico colectivo. Es una construcción narrativa en la que se entrecruzan historias en un diálogo intersubjetivo a través de los lenguajes de la práctica (Larrosa, 2004). En la experiencia de investigación biográfica nos exponemos frente nosotros mismos y frente al otro. Es un diálogo entre textos y experiencias que se narran que plantea ciertos riesgos a la hora de hablar sobre las prácticas que nos involucran.

De esta manera, la co-participación constituye una experiencia de formación, como plantea Josso (2004), y también de transformación, como explicitan los estudios de Contreras (1997) haciendo énfasis en las claves de la autonomía del profesorado, o las obras de Freire (1969, 1994) y Giroux (1990, 2003), quienes se refieren a la dimensión política de la educación. En efecto, estos referenciales teóricos sustentan la práctica educativa como praxis y destacan dos componentes fundamentales: la conciencia histórica y la ética emancipadora.

En un estudio transversal de las narrativas, el análisis crítico del discurso lleva a tomar conciencia de las temporalidades de la práctica educativa y, como consecuencia, una de las principales limitaciones que se presentan está en el tiempo de lo cotidiano. Se valora el pensamiento de los docentes, aunque exige un ejercicio de imaginación para interrogar las políticas globales estandarizadas y asistencialistas que desconocen su capacidad para pensar y reducen la enseñanza a conocimientos básicos instrumentales.

Este ejercicio de imaginación permite reconocer lo no visible de la experiencia educativa y crea un caleidoscopio de prácticas en contexto que rompen con la aparente previsibilidad de la acción humana. Se hace referencia, por ejemplo, a la heterogeneidad de lo colectivo. Es decir, lo que cada uno sabe de sí mismo sobre sus compromisos y disposiciones o la singularidad de las relaciones interpersonales e interculturales en la vida cotidiana que delimita una experiencia irrepetible.

Este nuevo paisaje educativo, conformado por la visibilidad de lo diferente, es una construcción narrativa atravesada por un juego de resonancias (Conle, 1996) que operan como puentes cognitivos, emocionales e ideológicos de diálogos entre discursos. Como tal, la narración es una producción intersubjetiva en la que se valora el respeto y la solidaridad humana. En este sentido, adquiere relevancia el aporte de Paredes (2015: 163).

“Escuchar a los otros en la relación pedagógica es una forma de decir que enseñar, tal y como se ha concebido tradicionalmente, es casi imposible. Ahora bien, pensar en la imposibilidad del cometido original de la enseñanza (...) no es obstáculo para que haya que seguir intentando realizar el viejo ideal ilustrado de transformar el mundo. Se trata ahora de reivindicar formas de hacer política basadas en otras hegemonías en el aula”.

La relevancia de esta cita se relaciona con la idea de tomar conciencia, partiendo de sí, para ubicarse en el contexto vivido (Clandinin, Pushor & Orr, 2007; Connelly & Clandinin, 2009; Delory-Momberger, 2014) y, a partir de ahí, comprometerse en la búsqueda de conexiones históricas y sociales a través de algunos episodios de la vida profesional. En este marco, se conforma el espacio biográfico en el cual circula un entramado polifónico de discursos. Algunas son voces que anuncian, y otras refieren a los relatos.

La articulación de mi experiencia y mi voz con esas otras experiencias y voces (Arfuch, 2007; Benjamín, 2015; Denzin, 2013, 2014; Ellingson & Ellis, 2008; Ellis, Adams & Bochner, 2015) conforman el relato autobiográfico en contexto. El compromiso que se asume desde el comienzo tiene dos claves referenciales. Una, es la apertura al diálogo que involucra mi autobiografía y la otra, es la co-participación de los docentes que se sienten convocados por el proyecto de investigación. Esta doble disposición favorece la proximidad conversacional que está basada en la confianza mutua y la libertad de todos para asumir la autoría de la palabra.

Este diálogo colectivo toma como punto de partida algunos rasgos o señales de transgresión, que los co-participantes reconocemos en nuestras propias prácticas, lo que se enmarca en lo que Denzin (2014) refiere como biografía colectiva. En consecuencia, es entendida como una coproducción entrelazada, o sea una reflexión autobiográfica a partir de la memoria y la rememoración grupal.

Al respecto, otro argumento esclarecedor de la autobiografía colectiva lo aportan Chang, Ngunjiri & Hernández (2013). Los autores sostienen que es una práctica social en la que se reconocen diferencias, se revelan fracturas, continuidades y discontinuidades en un proceso compartido de negociación. Con este enfoque, se reconfigura el discurso colectivo y emergen núcleos de significado que refieren a las transformaciones como natalidades construidas desde la conciencia histórica. De ahí que se entiende que estos itinerarios configuran constelaciones de significado que caracterizan las prácticas de resistencia y la profesionalidad de quienes las crean.

En este primer nivel de análisis, las reflexiones que surgen de la lectura transversal de las narrativas ponen la atención en lo dicho desde la propia lógica del decir, y eso, según Ricoeur (2009), lo hace provocativo. Nos impulsa a transitar en un paisaje de revelaciones en el que se configuran tres espacios de resistencia que se presentan a continuación (en el que, para diferenciar las citas de las narrativas, se usan la inicial del nombre del autor y las líneas del texto de referencia, disponibles en el anexo 1 y el CD).

Se encuentran, en un primer bloque, voces que anuncian descolonización del pensamiento:

“Trabajamos durante un tiempo el taller como dispositivo metodológico, algo valioso para los estudiantes y también para los docentes. Una modalidad de práctica no incluida en el contrato de trabajo de los maestros. El sistema sigue viendo las tareas del maestro en la sala de clase y con un grupo de alumnos” (N, 1198 – 1202).

“Y empecé a comprender tu discurso después de eso, (...) y me empecé a enamorar de la propuesta y por supuesto, tratar de enamorar a los otros que trabajaban junto conmigo. Fue todo un gran desafío” (E, 27 – 31).

“Era buena practicante y ahora es una maestra excelente, hace investigación y entusiasmo a otros maestros. Es jovencita, sigue reflexionando con sus compañeros y usando la reflexión como motor de cambio de su práctica” (AM, 700 – 704).

“Y que, aunque no había un marco teórico que nos dijera bueno, desde acá, desde lo social o desde este conocimiento, eso emergía. Emergía también de ustedes, porque en eso de ver, no ibas con los mismos ojos a mirar a (...) que a mí” (R, 298 – 302).

Este primer núcleo de significado hace referencia a los espacios de resistencia frente a las prácticas dominantes que se naturalizan sin reflexión. Estas voces emer-

gen y nos sumergen en significados que plantean semejanzas y diferencias de memorias, historias y representaciones pedagógicas dando cuenta de transformaciones conscientes de las responsabilidades que se asumen. Se identifican en prácticas particulares del contexto escolar como, por ejemplo, el taller, la sala docente, la sala de clase, entre otros.

Es así que el proceso de investigación biográfico-narrativo es una experiencia abierta a lo no conocido porque pone en juego formas de extrañamiento frente a lo conocido y permiten realizar lecturas para develar significados multi-referenciales. Son relatos que hacen pensar en una práctica reflexiva basada en un nuevo pensamiento, un pensamiento posabismal (Santos, 2010) dispuesto a enfrentar los riesgos que existen en las instituciones educativas entendidas como contextos de control.

Se conforman como un “ethos” creado desde el pensamiento de igualdad y de reconocimiento de la diferencia que lucha por hacer visible un canon no legitimado y hacer posible la invención de alternativas creíbles (Rebellato, 2008). Para ello, ponen en discusión las relaciones entre el saber y el poder, la teoría y la práctica y el yo y el otro, que siempre se han mostrado como incuestionables y predecibles. Se produce una apertura al debate del propio yo, entre el yo del actor y el del narrador. En tanto diálogo intersubjetivo, se estructura como una red, una constelación de voces y significados que multiplica las miradas, permite aproximaciones y distanciamientos como un orden detrás del caos.

En segundo lugar, los espacios de resistencia toman forma a través del auto-reconocimiento y la criticidad. Se trata de un bloque sobre voces que se reconocen como creadoras.

“Los maestros y yo nos sentimos convocados por el trabajo compartido y acordamos seleccionar campos del conocimiento para estudiarlos y planificar la intervención docente en pequeños grupos. En la escuela empezó a circular bibliografía, materiales didácticos, planificaciones y por sobre todas las cosas se fue conformando una comunidad educativa con algunas líneas de trabajo elaboradas por todos y que nos conformaban a todos” (N, 609 – 614).

“Yo les comparto todo lo que tengo en mi planificación, el informe del grupo, la evaluación conceptual, una, la otra, el corte, la unidad que estamos trabajando” (G, 590 – 592).

“Porque en realidad, la reflexión sobre la práctica tiene que partir también de ahí, del por qué lo estoy haciendo” (M, 162 – 163).

“Y desde que llegué a la escuela, la encontré como un acto para mi sorpresa, de creatividad” (JP, 77 – 78).

Los relatos evidencian un retorno sobre sí mismos a través de sus trayectorias profesionales en temporalidades sociales e institucionales. Las narrativas revelan, en este segundo bloque, lecturas de temporalidades individuales y colectivas desde una perspectiva de proximidad y distanciamiento de la experiencia vivida en comunidades situadas.

Señalan cómo la práctica educativa deja de ser un no lugar (Augé, 2000) para los sujetos pedagógicos, quienes se reconocen como autores porque se sienten parte de ella. Evidencian un yo dialógico en relación a una totalidad en construcción (Gadamer, 1998) que permite visualizar una dialéctica de relaciones pedagógicas que se opone a la lógica de las jerarquías del sistema.

En las narrativas biográficas se reconocen, éstas y otras, voces que anuncian tiempos de transformación desde la práctica como espacio inacabado e impredecible. Al reconocerse como creadores de su historia anuncian un sujeto como proyecto de sí (Delory-Momberger, 2014). En coincidencia con Nóvoa (2009), reivindican la restauración de su participación como docentes en la producción de conocimiento de la educación y contribuyen a organizar su lucha contra el antiintelectualismo dominante. En este sentido, el horizonte biográfico del autor se construye en relación a otros autores como una ficción (Ricoeur, 2006).

Por último, en un tercer espacio de resistencia se anuncia un paisaje biográfico en el cual se hace visible la representación de sí (Laclau, 2005) que da sentido a la función docente y sus implicaciones. Se trata de voces para conocerse a sí mismos.

“La dirección de esa escuela urbana en Montevideo, en la que trabajé durante tres años, me exigió pensar la educación desde el diálogo pedagógico entre educadores, padres y niños, diálogo interinstitucional entre escuela, familia y comunidad, diálogo político pedagógico entre las macro políticas educativas y las micro políticas institucionales” (N, 389 – 393).

“Pero yo vuelvo a leer, a analizar, a armar secuencias siempre en base a lo que va surgiendo de la práctica con los niños, es como que teoría y práctica tienen que estar siempre” (F, 266 – 268).

“Los maestros, en su mayoría, salvo dos (...) estuvieron de acuerdo en tener práctica docente. Pero me parece que no tenían muy claro qué implicaba tenerla. Entonces, ahora como que de repente dicen sí, qué bien, y de repente dicen uf. Como que están ahora en ese camino, es lo que me parece y no tienen muy claro que hay que estudiar, reflexionar, dialogar, escuchar” (D, 359 – 365).

“Se inició muy cuidadosamente, con escasas producciones, fueron los primeros intentos, fuimos haciendo, entre todos, un camino nuevo que no habíamos pensado antes” (L, 76 – 78).

Estas voces des-ocultan una representación cultural que se construye en relación a un sistema social, en la cual es más importante saber por qué se producen (Moscovici, 1993), y no quién las produce. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales son marcos orientadores de la experiencia de las personas, pero también involucran la propia experiencia que se estructura como conocimiento práctico.

En estos testimonios se puede reconocer la ficción en relación a la práctica docente que se construye inter-subjetivamente. Los autores tematizan sobre la relación de alteridad que se manifiesta en expresiones de respeto, solidaridad, diálogo, compromiso y creatividad. Son formas de concientización de sí mismo, diferente a otro, en el marco colectivo que conforma lo común y potencia la imaginación creativa de la práctica docente profesional. En el ejercicio de la imaginación podemos reconocer una práctica de la libertad reflexiva desde el conocimiento (Reyes, 1987).

Ahora bien, realizar el análisis crítico del discurso de las narrativas requiere conocer en profundidad el tema que se analiza para poder poner en juego relaciones cognitivas, afectivas y éticas en la conversación. Implica un posicionamiento de sí mismo en relación al otro para reconocer el involucramiento y compromiso político, desde el lugar que cada uno ocupa en la relación y dentro del proceso colectivo de construcción conjunta de significados (Giroux, 2003).

En el contexto social de la práctica educativa estas voces conforman espacios referenciales contrahegemónicos que involucran, al menos, cuatro dimensiones constitutivas de la experiencia: el compromiso con el estudio en sentido amplio, la apertura al diálogo colectivo, la comunicación pública del saber de la práctica, y la conciencia histórica

Desde esta perspectiva, las narrativas son, según Chartier (2017), nuevas formas de inteligibilidad del mundo, lo que significa que resisten al tiempo a través de la apertura a otras temporalidades. Son tiempos de conversación, tiempos de resistencia y tiempos de imaginación. Como consecuencia, se señala que cada constelación de voces y significados no es una totalidad homogénea y monológica de la práctica, sino que evidencia itinerarios regularmente desordenados.

Por consiguiente, en el análisis de estas historias, la trama narrativa va dibujando una profesionalidad que delimita las formas como cada uno se ve y se piensa en el escenario educativo colectivo. Cada persona busca un lugar que sea su lugar, en relación a otros lugares, una espacialidad, que no es estática pero que habilita a decir lo que se quiere decir. En efecto, las narrativas admiten múltiples recorridos que van develando singularidades, semejanzas, diferencias y complejidades acerca de una práctica que anuncia movimientos de transformación.

Se trata de movimientos reflexivos enmarcados en esos espacios de resistencias con itinerarios coyunturales. Esto significa que no están anclados en uno de ellos,

sino que participan de todos por lo que son profesionalidades que no se someten a lo previsible o esperable, sino que se aventuran al porvenir como invención posible.

## **8.2. Re-inventarnos en la práctica docente. Natalidades**

En este apartado presentamos otra aproximación al análisis y discusión de la información producida. Se trata de un abordaje co-reflexivo desde la circularidad de los discursos que intenta recuperar huellas, recuerdos y rememoraciones de prácticas situadas en contextos complejos y dinámicos. Implica la participación de las voces de la experiencia profesional narrada para repensar la profesión docente a través de relatos que reflejan el inacabamiento de la acción humana (Freire, 1994 b) como forma de natalidad (Arendt, 2005) en el devenir histórico cultural de las historias de vida.

Así planteada la mirada retrospectiva de la práctica profesional docente, es posible visibilizar el inacabamiento como natalidad a través de algunas huellas que se reconocen en los espacios de resistencia. Desde este enfoque se distinguen prácticas educativas que se oponen a las prácticas naturalizadas y estáticas, que habitualmente no se ponen en duda. Sin embargo, en los relatos son sometidas a la crítica ideológica. En este proceso de reflexividad, las experiencias convertidas en objetos de narración y reflexión llegan a configurar una genealogía de formación y transformación de y en la práctica que no se reduce a la etapa de la formación de grado. Por el contrario, se enriquece y amplía a través del auto-reconocimiento de cada narrador como autor de una práctica educativa en tránsito.

Esta genealogía, precisamente comienza en el primer año de trabajo posterior a la titulación. Se sustenta en un recorrido por mi historia de vida para seleccionar algunos episodios que se presentan como formas de natalidad en espacios contra-hegemónicos para establecer los primeros encuentros con las trayectorias y natalidades de los docentes co-participantes.

Me sitúo en mi primera experiencia laboral como maestra que se debatía entre la realidad y la ficción. Llegué a la escuela después de un viaje en ómnibus en el silencio de una atenta escucha de la alegre conversación general y un cálido recibimiento de los maestros mientras ingresábamos al local escolar. La directora me asignó una clase: “(...) un primero lento” (N, 80).

Yo me veía en esta situación y me preguntaba ¿cómo tengo que enseñar en esa clase? Esta situación me recuerda los argumentos de Derrida (1998) y me pregunto ¿cómo es posible ser maestra sin condición? “(...) releía materiales, me comunicaba con compañeras de la carrera” (N, 116-117), pero, las respuestas que buscaba no aparecían, me envolvía la incertidumbre y me planteaba otras preguntas.

Hoy pienso esta experiencia desde otra mirada y reconozco que fueron otras reflexiones y muchos diálogos los que me llevaron a esbozar algunas respuestas

que, sin duda, nunca iba a encontrar en las estanterías de mi biblioteca o en las prácticas ya realizadas.

“Un aspecto relevante en la construcción de esta experiencia educativa fue el conocer y trabajar con los niños. Ellos fueron participando de su formación, a sus ritmos, con sus posibilidades y sus limitaciones. El vínculo con sus familias también fue un elemento sustantivo, en general eran padres, tíos, abuelos y hermanos presentes en la escuela, una característica bastante particular de esta escuela. (...) Mi mayor lucha durante todo el año fue contra la discriminación que la institución había instaurado sobre esos niños y que al igual que sus familias yo sentía como una barrera casi insuperable” (N, 119 – 128).

Rememorar estos episodios me lleva a tomar conciencia de la práctica docente como práctica social que trasciende la dimensión personal para convertirse en una construcción colectiva. Ésta no era la manera como la entendía en ese momento. Yo seguía afiliada a la idea de la responsabilidad individual de hacer cosas de acuerdo al estatuto de legitimación.

A pesar de ello, dejaba entrar en la experiencia otras voces, voces de la experiencia de esa escuela, además de las voces de la teoría. Esas voces conocían la comunidad escolar y la comunidad las conocía y las aceptaba como parte de ella. El eje de este reconocimiento se edificaba en la responsabilidad y el respeto mutuo, propio de toda práctica comprometida con el otro, lo que fundamentaba una ética de la igualdad de la cual me invitaban a participar.

“Se acercaron y me comentaron que el viaje siempre era tan conversado y entretenido porque era una manera de hacer educación dentro y fuera de la escuela” (N, 77 – 79).

“En ese momento, las dos compañeras de primer año fueron mis grandes referentes, al igual que otras maestras de esa escuela. El cotidiano viaje en ómnibus, a la ida y vuelta del horario escolar, se convirtieron en el escenario de una comunidad educativa en marcha. Su carácter fermental salía de los muros de la escuela. Yo les comentaba lo que estaba haciendo y cómo iban actuando los niños, ellas hacían lo mismo. (...) Pensábamos en las experiencias ausentes de aquellos niños que no habían cursado educación inicial. Inventábamos nuevas prácticas teniendo en cuenta el diálogo con las maestras de educación inicial, la experiencia de aquellos que la habían cursado. Analizábamos algunas experiencias educativas que les esperarían en el segundo año escolar. Recuerdo también que siempre participaba algún maestro de otro grado en la conversación y nos hacía aportes que nos daban otra mirada” (N, 134 – 150).

Este retorno sobre mí misma, para buscar recuerdos de alguna experiencia vivida, me ha exigido recuperar historias como ésta, en la que puedo reconocer varias



transgresiones y algunas confirmaciones. Por una parte, yo confirmaba la situación de opresión en el ámbito escolar, visiblemente sustentada en la relación jerárquica director/maestro. Pero la opresión también se asomaba en la relación entre normalidad-anormalidad, visible en la forma como se clasifica a los niños al agruparlos.

Es una confirmación relativamente contradictoria con lo planteado anteriormente, y tiene que ver con la concepción de hombre inacabado. Esta idea se hace presente en la búsqueda de respuestas, analizando lo que sabía y desentrañando lo que necesitaba conocer para crear otras maneras de pensar la enseñanza en ese escenario cotidianamente desafiante. Otra confirmación refería al trabajo pedagógico con otros, lo que no era desconocido para mí ya que fue un tema varias veces discutido en la formación magisterial.

Pero, ¿qué posibilidades tenía de entenderlo así en ese momento?; ¿por qué no lo podía relacionar con los significados teóricos que hoy le asigno? Me arriesgo a pensar que fueron acciones y decisiones intuitivas, más que deliberaciones informadas. El propio escenario en el cual los docentes tomamos muchas decisiones no nos da tiempo para tomar distancia y realizar una reflexión informada. Si bien esas prácticas surgían como alternativas pedagógicas para enfrentar miedos, dudas y riesgos que se presentaban en la cotidianidad de la escuela, yo no alcanzaba a considerarlas transgresiones, aunque en realidad lo eran.

Entonces, en esa búsqueda no encontraba relaciones válidas con alguna teoría, sin embargo, me aproximaba, inconscientemente, a aquellas ideas que me habían deslumbrado en la lectura de Freire (1993, 1994b) y que, en alguna medida, se materializaban en mis prácticas. Hoy considero que estas prácticas inconscientes ocultan lo que fundamenta la relación dialéctica entre teoría y práctica cuando reflexionamos sobre lo que hacemos en la escuela. Algunas veces son las teorías implícitas las que logran superar las condiciones adversas que afectan la experiencia cotidiana, como la urgencia de las decisiones en acto que no dejan tiempo para el extrañamiento. Otras veces, funcionan como obstáculos para la reflexión crítica y no se logra desplazar la mirada.

Sin embargo, no son murallas insuperables y es posible encontrar rupturas que llevan a transgredir lo que nos hemos acostumbrado a aceptar como incuestionable. Es cuando se reflexiona sobre lo que se hace, para qué se hace y en qué circunstancias se hace algo en la práctica. En aquellas circunstancias, el atreverme a hablar de lo que pasaba con esos niños, a quienes la comunidad había colocado la etiqueta del fracaso, constituye una evidencia clara de la manera de oponerme a esa estigmatización.

Este posicionamiento es una opción política que implica la concientización de una situación de discriminación y exige asumir el compromiso de oponerse frente a uno mismo y a los otros. Podemos afirmar que utilizar el lenguaje de la práctica para narrar la experiencia del aula en otro lugar público, como el ómnibus, significa

una forma de natalidad (Arendt, 2005). En este punto abandono el episodio dejando la reflexión inconclusa y abierta, para colocarme en otros escenarios y otros tiempos de natalidad en mi vida profesional.

Después de más de diez años interminables de silencio y frustración, la sociedad uruguaya recuperaba la vida democrática, lo que no significaba olvidar la memoria social y política de ese trágico período en el país.

“La censura, la prohibición, el control, la destitución y la persecución fueron las condiciones que signaron la docencia y la actividad humana en general durante más de diez años de dictadura militar. El aislamiento y la desconfianza social fueron sembrando el miedo a la libertad, enmudeciendo la experiencia colectiva y creando formas de resistencia ocultas” (N, 174 – 178).

Recuperar la memoria pedagógica enmudecida de este período es una tarea específica que excede las posibilidades de esta investigación. Por tanto, la referencia realizada tiene solo la finalidad de situarnos en el contexto de la restauración que emprende la reconquista de espacios públicos para el debate, la confrontación y la creación en diferentes ámbitos de la educación.

“Me sitúo otra vez en la escuela. Cuando comenzaba el curso del año 1989, yo estaba en la dirección de una escuela, en el barrio Capurro y la inspectora me informa que habían elegido la escuela para realizar la práctica del último año de la carrera magisterial. Los estudiantes estarían adscriptos a un maestro de clase todo el año y ellos serían los orientadores de la práctica” (N, 505 – 509).

“Ese mismo día les informé muy brevemente, a todos, en un comunicado escrito en el que los convocaba a una reunión para el día siguiente al finalizar la jornada. La ansiedad de muchos maestros hizo que al recreo ya empezáramos a conversar y lo mismo al terminar el horario escolar. De todas formas, la reunión se concretó al día siguiente. Maravillosamente, algunos ya se habían comunicado con maestros de otras escuelas que habían participado de la experiencia el año anterior y ellos aportaron información” (N, 513 – 520).

“Dudaban y decían ¿podré aportar algo a estos estudiantes que están en su último año en la carrera?” (N, 522 – 523).

Las voces de estos maestros traen a la reflexión las mismas interrogantes que me habían movilizado a mí, en mi primer año de trabajo. Para ellos, no era su primer año de trabajo, pero lo impredecible de la situación por venir los llevaba, igual que a mí, a buscar, en otros, un discurso a partir del cual pensar otras prácticas profesionales. El naturalizado paisaje de la escuela y la clase se verían conmovidos con la presencia de estudiantes magisteriales. ¿Cuál debería ser la manera de enseñar a

los futuros maestros?, ¿de qué forma podría verse modificada la educación de los niños?

En ese espacio biográfico escolar nos conmovía la figura del otro, el estudiante magisterial, que no es otra cosa que una presencia de alteridad (Levinas, 1993). Ese otro insta una nueva relación con la mismidad, no se convierte en nosotros, sino que se mantiene en su misterio. Una relación que no es posible sin el rostro del otro, sin su voz, su silencio, su cuerpo, su presencia y su subjetividad.

Ese otro trastoca la organización institucional, la forma de ubicarnos y de relacionarnos en ese mundo representable. Se fractura la intimidad del aula y exige una nueva manera de pensar la docencia y de pensarnos como docentes. La relación pedagógica ya no se reduce al maestro y el grupo de niños. Ahora son dos maestros en diálogo, pero uno de ellos también es estudiante, y los niños. Este paisaje escolar por-venir exige el desplazamiento de la mirada hacia tramas plurales de producción de subjetividad y coloca en el centro de la reflexión el lugar de cada uno en las relaciones de poder.

Es la presencia del otro, el practicante, lo que pone en discusión nuevos asuntos. La formación y profesionalidad se someten a la crítica y se busca encontrar conocimiento y argumentos válidos para asumir las nuevas responsabilidades. La alternativa la encontramos en el trabajo cooperativo, lo que, siguiendo la argumentación de Castel (2010), significa recuperar lo colectivo y devolverle la materialidad a la experiencia humana para repensar las relaciones pedagógicas en la escuela.

Esta nueva realidad, decidida por la jerarquía del sistema, subvertiría un paisaje conocido en la experiencia escolar y exigiría asumir un compromiso ético profesional como formadores de formadores. Este giro en la forma de pensarnos como educadores constituía una forma de transacción biográfica, como señala Lopes (2013). Y, desde allí, nos convertíamos en constructores de una nueva cultura pedagógica en la escuela (Giroux, 2003).

Pues bien, ¿en qué sentido esta experiencia es otra natalidad? Podemos afirmar que en estas circunstancias los desafíos de la vida profesional exigen reinventar la profesionalidad. Una reinvención que se sustenta en el cuestionamiento y discusión colectiva de lo que se sabe impredecible. Implica, también, una organización de la transgresión frente a la rutina de la práctica profesional. De aquí que toda resistencia lleva consigo alguna transformación intencional, decidida entre varias opciones posibles, y constituye una natalidad. En ese escenario, el análisis se mantiene abierto desde la perspectiva de la alteridad para preguntarnos ¿qué razones hacen que una opción sea elegida frente a otras? Quedan a disposición otros análisis de este espacio biográfico.

Ahora, la búsqueda de natalidades me dirige a otro episodio que refiere a mi actuación en la dirección de la escuela de práctica. El propio relato da cuenta de

ello en mi historia de vida. Además, a partir de este momento, se inician los encuentros con los co-participantes en la investigación.

“Desde ese lugar no se podía justificar una práctica en solitario. No, los directores nos reuníamos entre nosotros, también con los maestros y por supuesto con los practicantes (estudiantes magisteriales). En este período conocí a Rita y Juan Pedro como practicantes de la escuela en que trabajaba. También compartí este período de mi historia profesional con Graciela y con Dafne” (N, 600 – 605).

Mi recuerdo de Rita es de aquella estudiante cuestionadora de aquel primer grupo de practicantes en la escuela de práctica. Esa actitud de desafío permanente es lo que me lleva a recordarla e invitarla a participar, por lo que su relato es un misterio para mí hasta que nos reencontramos. Durante la entrevista, ella rememora sus tiempos de estudiante magisterial en la escuela de práctica y dice:

“En el 91 comencé la práctica en la escuela donde tú eras la directora y mi profesora de Didáctica. Ahí llevamos otras expectativas. Habíamos hecho todo un trabajo de mirar en el primer año, observar mucho la clase, comenzamos a participar con los maestros en la planificación. Y encontrábamos cosas que, bueno, algunos divorcios y algunas tensiones. (...) A ver, en algunos docentes sí y en otros no. Empezaba a surgir la discusión en relación a eso, de bueno, ¿Didáctica general o Didáctica específica? Cuando entramos en esa escuela empezamos a estar más en la cocina, en lo que es la clase. Estábamos acompañados de algunos docentes que sí fueron memorables, (...)” (R, 18 – 33).

“Había docentes que te decían, ¿qué es lo que pensás? Y ahí traer al recuerdo, desde la memoria, cómo habíamos aprendido nosotros algunas cosas para pensarlas juntos y discutir las. Después ver si se las volvíamos a plantear a ese grupo de niños. Eso no tenía nada que ver con nuestra historia biográfica de la escuela. Una escuela que para nosotros había transcurrido en la plena dictadura, con otros objetivos, con otro programa” (R, 40 – 47).

El retorno de Rita sobre sí misma es una espiral recursiva con varias temporalidades. Se sitúa en la época de estudiante magisterial y llega hasta su infancia, cuando iba a la escuela, en un vaivén de temporalidades también presentes y futuras. Esta opción retórica la utiliza para hablar de la escuela en la que se forma como maestra. En la distinción que plantea, señala que la escuela de su infancia no es una referencia coherente con su pensamiento pedagógico actual ni con el de su formación.

La escuela de la infancia reaparece en su memoria como un “no lugar” (Augé, 2000), o sea, como un lugar antropológico que no es un lugar de posibilidad sino de negación. Sin embargo, se posiciona entre la realidad y la fantasía para imaginar su identidad profesional como natalidad. Se opone, conscientemente, a esa imagen

dogmática defendiendo el diálogo y la reflexión sobre la práctica con fundamentos que recupera de los cursos teóricos del instituto. Como afirma Freire (1969, 1994 b), una reflexión que no se sitúa en la soledad del aula sino en la pluralidad de la comunidad escolar.

Unos años después, conozco a Juan Pedro. Su inquietud intelectual fue siempre una cualidad que lo distinguió dentro del grupo de estudiantes magisteriales, más que su condición de único hombre en un grupo de mujeres. Los recuerdos que trae al relato refieren a su pasaje por la carrera magisterial:

“(…) el viajar 21 años para atrás es un ejercicio. Yo lo que recuerdo son dos cosas, una son las instancias de clase crítica o de análisis de clase” (JP, 6 – 8).

“Pero me acuerdo de juntarnos en el cuartito de arriba y ahí generar, analizar y producir las clases. Ahí era donde se discutía en función de categorías de análisis. Eso me quedó grabado. Y hoy, que soy yo director de práctica, lo mantengo. Mantengo cómo la clase de análisis se hacía no en función de un ‘raconto’, me acuerdo que vos te enojabas mucho cuando alguien decía: yo me sentí cómodo. Y decías bueno, eso está bien, pero no hablemos de cómo vos te sentís solamente sino de cómo se sintieron los niños en esta experiencia educativa” (JP, 15 – 24).

En este fragmento de la narrativa, Juan Pedro se proyecta desde el pasado al presente y recupera el valor formativo de la reflexión retrospectiva. Recuerda aquella salita de arriba como el lugar del saber docente, como una sala de clase diferente al aula con los niños. La entiende como un espacio de formación fuera del instituto de formación y de la clase escolar.

Al re-historizar su experiencia y relocalizarla en el contexto actual, en coincidencia con Freire (1996), confirma su responsabilidad política con la educación. A la vez, le permite entender la relación entre el sentido y el conocimiento en educación y así, puede asumir responsabilidades frente al otro. La relevancia política de la representación de sí, en la etapa de formación, se convierte en un referente de lucha contrahegemónica (Laclau, 2005) en la cual se posiciona para configurar su identidad profesional.

Quiero detenerme a destacar la profundidad de las reflexiones que aportan estos maestros jóvenes, co-participantes de la investigación. Sus ideas dan cuenta de una identidad profesional que trasciende la etapa de formación inicial y se conforma como identidad narrativa en la cual, como señala Ricoeur (2006), la figura del otro como ficción se convierte en el eje de la relación intersubjetiva. En estas reflexiones se narran en un proceso de inacabamiento de sí mismos como profesionales y de la educación como praxis.

En Uruguay, los estudiantes magisteriales realizan gran parte de su formación en la escuela de práctica participando en la clase con maestros adscriptores. Algunas veces, se encuentran con docentes experientes en la función y, en otras, transitan juntos el desafío de conformar sus identidades profesionales en el contexto escolar. Ésta es la situación que relata Graciela, quien como maestra y militante sindical apuesta a la cultura. Rememora el tiempo cuando se incorporaba a la escuela de práctica, a la que yo llegaba como directora.

La experiencia de hacerse maestra adscriptora la narra como una natalidad personal y grupal inacabada que llega hasta el presente. Para ella significa, siguiendo el pensamiento de Freire (1994 a, 1998), tomar conciencia de las exigencias de la docencia como liberación. Se trata de entender que al enseñar se aprende y, entre otras cosas, se aprende a enseñar. Su desafío, entonces, está en no reproducir acríticamente experiencias vividas, sino en crear prácticas situadas.

“Las dos empezamos juntas en esta escuela, que no me preguntes el año. Ay, qué imponente. Yo sé que éramos como cinco maestras nuevas y la directora nueva, todos nuevos en la escuela” (G, 4 – 7).

“Claro, éramos un montón que estábamos en eso, y teníamos eso de reunirnos. Yo no me acuerdo cuántas salas hacíamos, pero voluntarias. Si, ya hacíamos las salas, hacíamos salas, sí, pero no teníamos salas, nos tomábamos las salas. Ahí está, no había salas previstas, hacíamos salas para ir viendo todo ese tipo de cosas” (G, 29 – 34).

“Bueno, todas esas cosas, uno fue leyendo y cambiando y viendo (G, 57 – 58)”.

En la trama narrativa de su discurso se evidencia una temporalidad en tránsito entre el presente y el pasado en la que se organizan estructuras de significado a través de la actividad reflexiva colectiva. En esta experiencia biográfica, o proceso de biografización según Delory-Momberger (2014), se reconoce la intención de reducir la distancia entre el yo y el proyecto de sí. El yo se reconstruye en la experiencia de narrar la propia práctica convirtiéndose en un sujeto proyecto, que para Graciela significaba ser maestra adscriptora en esa escuela de práctica en la que se discutían las prácticas.

Ella recupera las figuras de jerarquía institucional y la resistencia del colectivo a aceptar acríticamente lo que se planteaba. Esa comunidad educativa exigía fundamentos, razones y referencias para disponerse a pensar otra práctica, lo que implicaba la lectura reflexiva de fuentes teóricas antes de decidir ciertos cambios. Es en ese escenario que acontece, para Graciela, la natalidad de su nueva profesionalidad docente.

Vayamos ahora a la voz de la pasional y exigente maestra Dafne. Ella parte de otro lugar, plantea su intención de trabajar en escuela de práctica con practicantes desde que se tituló como maestra y vincula esta opción a su actualización académica. Este deseo, estimulado o promovido por la experiencia heredada de su madre, tiene una doble localización: la experiencia profesional en la escuela y fuera de ella.

“(…) yo siempre anduve detrás de la práctica docente. A mí realmente me fascina el trabajo con practicantes, me fascina ser maestra adscriptora. Y bueno, ahora estoy en la dirección, pero yo estuve siempre vinculada a la práctica docente. Me recibí en el 87, empecé a trabajar en el 88, en mayo, en una suplencia. Y yo creo que en el 89 o 90, yo ya ahí tuve practicantes, cuando no cobrábamos por la práctica” (D, 48 – 54).

El deseo manifestado por Dafne parecería sustentar una profesionalidad construida entre experiencia y alteridad, lo que caracteriza al docente como intelectual. Para Contreras (1997), esa capacidad reflexiva se relaciona con una práctica profesional informada, en comunidades educativas que comparten el compromiso ético y la responsabilidad pública de construir una democracia participativa. Desde siempre, ella se reconoce en la aventura de mantenerse vinculada a la formación de futuros maestros. Su identidad profesional se construye en ese espacio escolar de debate con otros, que le exige estar dispuesta a la confrontación, al aprendizaje y desafiada a reinventar su práctica. Su práctica es un revolucionario devenir, una continua natalidad y, según sus palabras, estos desafíos son los que la fascinan.

Con un sentido semejante, las temporalidades y espacialidades múltiples de mi historia de vida profesional me sitúan en lo que significa y despliega la preparación para un concurso de oposición. Esas circunstancias, me enfrentaban ante otras intrigas que me desestabilizaban y me marcaban itinerarios para investigar la teoría y la práctica. Era como un retorno (otro) a la curiosidad epistemológica (Freire, 1993, 1998) que me llevaba a reinventar mi profesionalidad.

“Los viejos amigos nos encontramos otra vez preparándonos para otro concurso, el de inspectores de práctica. Teníamos que pensar la práctica desde otro lugar, no solo más allá del aula sino más allá de la escuela o mejor dicho, desde una red de escuelas. Fue un concurso de oposición con una prueba teórica y dos pruebas prácticas” (N, 908 – 912).

Fueron tiempos muy exigentes porque la escuela y el instituto también demandaban nuestra participación. Sin embargo, cada vez que una de nosotras estaba preparando una de las pruebas prácticas, nos reuníamos las cuatro y trabajábamos juntas. Ya en la inspección, todo era un mundo incierto. Nuevamente me encontré en discrepancia con la lógica del sistema. Esta vez, me encontré en solitario ya que mis tres amigas seguían en la dirección de la escuela. Tenía que

encontrar la forma de integrarme a un colectivo docente diferente (...) Los otros inspectores tenían experiencia en la función, por lo que ya sabían qué hacer. Ese no era mi caso, yo no acordaba con algunas de esas prácticas, aunque no tenía muy claro cómo podían hacerse de otra manera” (N, 920 – 930).

En estos episodios se vislumbra la importancia de las conexiones entre dimensiones personales y profesionales en la construcción identitaria (Novoa, 2009). Como muchos otros maestros (Dafne, Graciela) y estudiantes (Rita y Juan Pedro), también buscábamos alternativas a una lógica institucional que fragmenta lo colectivo. Era una forma de oponernos a la verticalidad y exigencia del sistema educativo que buscaba afianzar el sometimiento, impedir el desarrollo de la conciencia histórica y anular la autonomía de los docentes, como señala Castel (2010).

En consecuencia, organizar la oposición implicaba transgredir el “habitus” que opera para mantener la hegemonía dominante en las instituciones. Desde esta perspectiva, al decir de da Silva (1995), se hace explícita la tensión entre reproducción y producción social y cultural. Alterar este funcionamiento institucional significa crear espacios y formas de resistencia. Nuestra práctica profesional transcurría en el entramado de tres escenarios político-culturales: la escuela, el instituto de formación de maestros y el concurso de oposición. Y, en cada uno de ellos, se instauraban natalidades, porque en cada uno reinventábamos nuestra práctica.

Estas formas de asumir las responsabilidades de la práctica profesional, de acuerdo con los aportes de Mèlich (2014), son evidencias de que el hombre se hace en un entretejido de culturas, sometido a la tensión entre adaptación y transgresión. Esta argumentación da sustento a nuestras decisiones en otro lugar del sistema. Es así que, desde el lugar de inspectora de escuelas de práctica y contra la jerarquía institucional, me propuse crear otros tiempos y espacios para el trabajo pedagógico junto con maestros y directores. Me dispuse a promover el reconocimiento de la autoría de la práctica profesional y la posibilidad de arriesgarnos a transformar ese mundo cotidiano de la vida educativa.

“Las primeras semanas me dediqué a recorrer las escuelas con las que iba a trabajar. Fue en este momento que conocí y trabajé con Ana Mary. Eran pocos los tiempos que el sistema me dejaba para hacerlo porque siempre había reuniones (acuerdos de inspectores) en las cuales se planteaba lo que teníamos que hacer (otras reuniones, informes, actividades en la oficina, etc.). Igual me propuse estar el mayor tiempo posible en las escuelas, conversar con los directores, los maestros, los practicantes y también con los niños” (N, 936 – 942).

La configuración de un nuevo escenario educativo como transgresión de la tradición me remite a la concepción de la comunidad educativa situada. Ésta, como afirman Lave & Wegner (1991), es un escenario para la praxis en la cual se construye una reconciliación entre las teorías producidas en la experiencia situada y las



emanadas de la elaboración académica. Estos escenarios de debate provocan la reflexión crítica e implican acuerdos, negociaciones y complicidades que involucran a toda la comunidad educativa para configurar una identidad profesional como transacción biográfica (Lopes, 2013).

Convoco aquí el trabajo compartido con Ana Mary, una maestra que se distancia de la rutina y apuesta al cambio. En esa postura la había conocido como maestra adscriptora. Años después, asume la dirección de una escuela de práctica y este encuentro coincide con ese período de iniciación de una práctica educativa en comunidad para ella. La transformación sustancial en este proceso significaba tener que pensar el trabajo en taller con practicantes que no formaba parte de su experiencia como maestra adscriptora y ahora tenía que planificarlo.

“(...) el taller de la práctica docente. (...) para mí fue un antes y un después. Porque cuando yo fui maestra, no viví el taller de la práctica docente como maestra, recién lo empecé a vivir como directora” (AM, 10 – 13).

“Cuando lo empecé a pensar yo, y cómo me costó. Porque en 1er año que fui directora de práctica en la escuela (...) fue cuando empecé a hacer los talleres” (AM, 16 – 18).

“Recién al segundo o al tercer año de estar en la práctica docente, empecé a redimensionar lo que es realmente el taller de la práctica docente. Empecé a entender lo que es esa reflexión compartida con las estudiantes. Bueno, y desde ahí, desde que lo comprendí, ese ha sido mi trabajo como directora. Y ahora como inspectora, ahí siempre pongo el foco, en la importancia del taller (...)” (AM, 19 – 25).

En esta travesía por la práctica docente hay un antes y un después para Ana Mary que tiene que ver con el trabajo en el taller. A través de esta organización de la enseñanza, se introduce la investigación sobre la práctica en el proceso de formación y transformación de estudiantes y docentes en la escuela. Lo valioso de este enfoque de la práctica está en discutir sobre la práctica como relación dialéctica entre teoría y práctica (Edelstein, 2013). Es una forma de promover la participación de los estudiantes en su formación, ya que habilita un diálogo auténtico en relación a lo que configura la situación educativa en la práctica.

Esta experiencia del taller es la que recupera Juan Pedro cuando rememora las reflexiones en el cuartito de arriba en el que producían juntos. En ambos relatos, el de Ana Mary y el de Juan Pedro, el lenguaje de la experiencia anuncia el valor que le asignan al taller como espacio biográfico. Una, desde el lugar de docente de didáctica en la función de directora de la escuela, y el otro, desde el lugar de practicante en la escuela de práctica. Ambos se reconocen a sí mismos como sujetos en

devenir construyendo su profesionalidad y admiten el diálogo intercultural como estructurador de la gramática de la práctica educativa.

Siendo inspectora nacional conozco a Mónica, directora en una escuela de práctica del norte del país. Para ella, hay que luchar por lo que estás convencido, aunque implique transgredir. Y lo asume sabiendo que supone riesgos y que en el interior del país estás más expuesto que en la capital. Sin embargo, se arriesga y organiza la escuela para que los maestros puedan participar de algunos talleres.

“Ah, yo estoy convencida. Además, siempre me identifiqué con la educación como derecho, eso para mí es un norte. La educación como derecho y es un derecho que hay que respetar en el estudiante magisterial y en el estudiante escolar, en los dos. Y si hay que transgredir para garantizar el derecho de ambos, la verdad que a mí no me molesta para nada” (M, 12 – 17).

“Ahí está. Y ellas lo reconocen y reconocen a las colegas en el colectivo de haber participado en el taller. Les aporta a ellas y le aporta a la práctica magisterial” (M, 274 – 276).

El compromiso ético-político de Mónica se manifiesta en diferentes niveles y genera espacios en los cuales cada uno se ve movilizado para reflexionar sobre situaciones educativas que acontecen en la escuela y la trascienden. Los maestros adscriptores se involucran en la práctica a nivel de su clase y más allá de ella. Inclusive frente a los padres, quienes también tienen un lugar en la formación de los estudiantes magisteriales.

“A mí lo que me da, lo otro que me da la seguridad en cuanto a la práctica es el equipo docente con el que cuento dentro de la escuela. (M, 575 – 576) (...) lo sabe la inspectora de práctica, lo saben los padres porque fue un acuerdo, por eso le doy tanta importancia a esos espacios de reuniones, de talleres y los acuerdos (...)” (M, 585 – 587).

“(...) nosotros tenemos un proyecto en la escuela que tiene que ver con la lectura de los adultos. Donde una vez al mes nos juntamos en una sala docente y cada dos o tres maestros (...) presentan un libro que hayan leído, pero en 10 minutos” (M, 233 – 237).

“(...) ese día estábamos los maestros y los practicantes escuchando a los padres que presentaron el libro. Obviamente, los padres no van a todas las salas, fueron a esa puntual, pero los estudiantes magisteriales también ven que los padres pueden aportar” (M, 243 – 247).

La narrativa de Mónica habla de una comunidad educativa en la que se habilitan múltiples discursos, lo que genera un compromiso ético democrático para la comunidad escolar (Cullen, 1999, 2007). Esto hace a un colectivo que jerarquiza el diálogo intercultural en la cotidianeidad de la vida escolar y moviliza procesos de interacción reflexiva acerca de la educación en los que yo he participado.

En el diálogo intersubjetivo que me habilitaba la función de inspectora nacional me encuentro a Liliana en la dirección de escuela de práctica en el litoral del país. Una subjetividad inquieta y humilde que apostaba y apuesta a la escuela como un espacio de aprendizaje para ella y para los maestros de las escuelas en las que trabaja y, a los que nunca los deja solos.

“(…) fui aprendiendo acerca de la organización de la escuela alrededor de la práctica en la formación de los estudiantes. En el 2005, comencé en la escuela (…), de Práctica, con un grupo de 2º año de magisterio y con un grupo de docentes que ya venían con la trayectoria en el área. O sea que, de alguna manera ellos estaban fortalecidos en un contexto, me acuerdo, complejo de niños. En ese año trabajé con los compañeros directores. Se trabajaba mucho en sala (…)” (L, 13 – 21).

“El taller de práctica, considero que siempre fue un lugar muy relevante. Creo que se fue modificando, en el sentido que se fue instalando como un espacio que había que respetar en el horario, en el tiempo” (L, 27 -30).

“Después, 2007 estuve en otra escuela (…). Una Escuela Habilitada para la práctica en ese año y muchos maestros estaban preocupados por las nuevas tareas que tendrían que realizar” (L, 40 – 42).

Nuevamente, lo impredecible de la identidad institucional de la escuela moviliza el deseo de aprender y el reconocimiento de ser capaz de aprender. De aquí que Liliana afirma que la cultura de la escuela de práctica es una construcción social abierta a la voz de docentes, alumnos, estudiantes magisteriales y la comunidad. Ella promueve la natalidad de una cultura escolar basada en el respeto por el otro, lo que implica estar dispuesto a entender la cultura del otro sin distinción de jerarquías (Apple, 1996). Esto se lee en su relato cuando reconoce el saber de los maestros frente a su no saber.

De esta forma, explicita sus intenciones de superar las relaciones pedagógicas basadas en la dominación (Freire, 1994 b) desde la dirección, un lugar de jerarquía dentro de la comunidad escolar. Para ella, los docentes son agentes de su propia historia y, como señala Laclau (2011), construyen sus identidades a través de un mundo de asociaciones de acuerdo a las exigencias de los contextos reales. Así se fundamenta la construcción de relaciones dialécticas como mediaciones culturales.

En el mismo sentido, pero desde el lugar de maestra adscriptora, Fernanda también apuesta a relaciones dialógicas en la clase y en la escuela. Reconoce que su formación ha estado condicionada por las exigencias de los contextos reales, lo que caracteriza su compromiso con la esperanza. Hace referencia a la práctica en la formación magisterial en perspectiva de transformación. Y explica los cambios, a partir del recuerdo de cuando era practicante, señalando las exigencias que condicionaban la formación magisterial. Ese es el escenario en el que anuncia su natalidad como orientadora de la práctica de los estudiantes magisteriales.

“Bueno, la práctica ha cambiado mucho, yo tengo practicantes desde el año 2001” (F, 12 – 13).

“Yo recuerdo cuando era practicante, que nos daban el contenido y nada más y había que arreglarse. Pienso que no sé si en todas las personas resulta igual, pero como que nos llevaba más a tener que estudiar sí o sí el contenido, buscar material, tratar de pensar una actividad que atrape a los niños. Y con el correr del tiempo me parece que cada vez es que como que el maestro tiene que andamiar más al practicante” (F, 23 – 29).

“Pero no sé, como que tengo la sensación de que el practicante, a medida que esto va pasando, es como que espera más todavía” (F, 41 – 43).

En este relato pone su atención en las formas de hacer y relacionarse en la práctica docente escolar y nos invita a reflexionar sobre cómo se construye el saber de la práctica. Para ello, plantea el dilema entre la soledad y el acompañamiento del estudiante magisterial. Esto nos lleva a pensar en la relación con el saber como una construcción social dinámica (Charlot, 2008), que nos sitúa en un escenario de límites entre la sumisión-dominación y la autonomía-liberación.

Estas temáticas involucran su preocupación por la construcción intersubjetiva que acontece en las relaciones pedagógicas entre maestro adscriptor y practicante. Su postura tiene que ver con la condición del hombre como intelectual, que para Ferry (1987) contribuye a la autonomía y disciplina intelectual de la práctica docente. De aquí que, cuestiona su práctica como adscriptora y se proyecta hacia la libertad de pensamiento. Este posicionamiento exige reflexión, compromiso y responsabilidad consigo mismo, con su formación y con el otro, el destinatario de su acción pedagógica.

Por su parte, a Estela se le plantean éstos y otros dilemas sobre la práctica profesional, aunque se desempeña en otra función, es inspectora de escuelas de práctica. Ella se pregunta sobre todo lo que la rodea, pero se pregunta especialmente por su saber profesional para participar en la formación de los futuros maestros.

“Realmente yo sentía un gran desafío con este tema de la práctica. Me cuestionaba si en realidad yo estaba en condiciones de hacer aportes a la práctica, cuando en realidad, yo no tenía tanta experiencia en el área. Sentía sí que era como un desafío y no sabía si tenía yo algo para aportar a la práctica” (E, 9 – 13).

“En ese momento escuché mucho, solamente escuché. Porque cada encuentro me dejaba cosas como para sedimentar o no, pero también para buscar y para empezar a crear relaciones con las experiencias anteriores que yo tenía. Esa era la sensación que tenía” (E, 21– 25).

“Y la forma de empezar a trabajar en esa línea era la práctica misma. Era ir a la clase, era ir a la reunión con los practicantes, con el director de práctica” (E, 31 – 33).

“Y eso generaba como una comunidad de aprendizaje entre todos, porque cuando nos sentábamos con el director, con el maestro, y hasta con el practicante y empezábamos a buscar las pistas, las evidencias de que eso pudiera estar pasando en sus procesos de aprendizaje, nos maravillábamos con las cosas que íbamos encontrando, la verdad” (E, 43 – 48).

En la conversación Estela devela una identidad atravesada por relaciones socio-emocionales profundas que emergen en su voz, sus gestos, su mirada y todas ellas, de alguna manera, aparecen en el discurso. Con su habitual postura de humildad (Freire, 1998) plantea conflictos evocando una auto-representación que la sitúa en el lugar de la escucha (Paredes, 2015). De esa manera, involucra a otros integrantes de la comunidad educativa con quienes inicia un proceso reflexivo que se construye entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva (Giddens, 1995).

En consecuencia, el pensamiento biográfico de su narrativa da cuenta de una actividad reflexiva para comprenderse a sí misma y al ambiente educativo en el que participa. Es una conciencia alargada que, según Damasio (2015), le permite trascender ese presente como la natalidad de una profesionalidad en el entramado referencial de la práctica profesional docente.

Debo reconocer que, al iniciar la investigación, no conocía estos relatos. Sin embargo, el haber compartido con estos co-investigadores varias experiencias profesionales me permitía anticipar que sus historias de vida profesional develarían formas de crear espacios de resistencia y transformación. Y me imaginaba que su profesionalidad podría haber producido alguna forma de revolución en las escuelas como lo veía en mi propia trayectoria profesional.

“Mirándolo a la distancia, veo que estas actividades colectivas significaron una revolución en las escuelas. Nos involucraba a todos y nos exigía a todos. Es probable que en ese momento no visibilizáramos claramente la renovación de la práctica profesional que estábamos realizando” (N, 998 –1001).

A través de este breve diálogo con los episodios de nuestras trayectorias profesionales, se han señalado algunas natalidades que refieren a formas de vivir la profesionalidad como apertura y transformación. Surgen de retornos a las experiencias del pasado (huellas, recuerdos, rememoraciones) situadas en contextos de alteridad y son caminos en los que se conocen a sí mismos. Anuncian aperturas y transformaciones que se presentan como formas de transgresión de las representaciones institucionales legitimadas. Son prácticas alternativas en las que los propios narradores se reconocen como creadores.

Al ser prácticas que se desmarcan de lo conocido, están sometidas a la jerarquía del sistema que pretende controlarlas exigiendo explicaciones y argumentaciones consistentes. También hay otros agentes sociales que se sorprenden con lo nuevo y lo rechazan sin escuchar lo que los maestros tienen para decir. Sin embargo, estas situaciones límite llevan a tomar conciencia de sus propias formas de pensar la educación cuyas resonancias dan cuenta de la descolonización del pensamiento.

La comunidad educativa se empodera al reconocerse autorizada para crear y defender los proyectos creados colectivamente que adquieren relevancia con proyección de futuro. De esta manera, se construyen puentes cognitivos y culturales a través del poder de la palabra y se re-inventan espacios de resistencia en los cuales los docentes se organizan para ejercer la autonomía de una profesionalidad en tránsito.

### **8.3. Problemas abordados en este capítulo**

En este capítulo se procura elaborar un discurso argumentativo referido a cuáles son las experiencias educativas que se convierten en prácticas de resistencia y por qué razones acontece. Inicialmente emergen tres condiciones relevantes. Son prácticas que responden a contextos concretos tomando distancia de las jerarquías del conocimiento y del sistema. Se construyen reconociendo su inacabamiento y la autoridad de la voz de los involucrados. Finalmente, conforman un espacio biográfico colectivo en el cual se entrecruzan conscientemente historias profesionales en un diálogo intersubjetivo.

Se presentan tres conquistas colectivas de la comunidad escolar. En la primera, los docentes se enfrentan al obstáculo de movilizar el tiempo de lo cotidiano que se refugia en prácticas anti-intelectualistas. De ahí que se reconocen voces que anuncian descolonización del pensamiento y se vinculan con el pensamiento posabismal.

La segunda conquista refiere a voces que se reconocen como creadoras. Son las que anuncian un proyecto que reivindica la restauración de la participación en la producción del saber docente. La tercera aborda la cuestión de la representación

social y la auto-representación. Estas voces apelan al ejercicio de la imaginación como práctica de la libertad y compromiso colectivo.

En la segunda aproximación a los espacios de resistencia se presentan los entretrejos pedagógicos de una práctica que se reinventa. En las narrativas se reconoce el inacabamiento como posibilidad de la natalidad. Se presenta uno de los recorridos posibles por mi historia de vida en el que se distinguen ciertas formas de transgresión de la cultura escolar que se entrecruzan con las transgresiones de los co-investigadores y constituyen espacios de transformación de la práctica educativa.

Esas transformaciones tienen que ver con natalidades, nuevas formas de pensamiento, vinculadas a debates entre la práctica y la teoría que rompen el imaginario de superioridad del saber de la teoría, históricamente legitimado. Se asocian a situaciones que interpelan el habitus escolar y habilitan la creación de prácticas alternativas, creativas y renovadoras. Lo común de esas natalidades parece estar en la presencia de otro, el estudiante magisterial, otro agente educativo, etc., que revoluciona el paisaje escolar provocando miedos, incertidumbres y contradicciones que exigen un trabajo intelectual cooperativo informado.

Se recupera lo colectivo y se construye como otra materialidad a través de relaciones pedagógicas repensadas como transacción cultural. Estos procesos meta-reflexivos están vinculados a crítica ideológica y la lucha contra las hegemonías.

También se aborda la natalidad como proyecto de sí. Supone un yo dialógico que se construye intersubjetivamente en el colectivo escolar en relación con procesos de transformación que devienen de la práctica docente informada. Significa un retorno a la curiosidad epistemológica como forma de reinventar la profesionalidad. El desafío común es tomar conciencia de las tensiones entre adaptación y transgresión que acontecen en las escuelas.

Es un desafío que exige crear tiempos y espacios propios para empoderar a los docentes, la autoría de sus voces, sus prácticas situadas y abiertas a la comunidad. Implica el riesgo de asumir el no saber y estar dispuesto a escuchar y aprender del otro, lo que invierte la jerarquía del conocimiento. En este sentido, la construcción de identidades narrativas se ubica en espacios biográficos colectivos como la sala docente y el taller de practicantes en los cuales adquiere poder el lenguaje de la práctica. Se trata de promover el diálogo.

## Capítulo 9.

### *Sentidos y significados en el imaginario de una contra-práctica*

En este capítulo se presentan las tendencias de una gramática de la praxis en el marco de espacios contrahegemónicos. No constituyen organizaciones estáticas para visualizar diferencias y coincidencias en la práctica educativa. Por el contrario, son aproximaciones diversas a algunas figuras de resistencia que contribuyen a crear una contra-práctica desde la profesionalidad docente. A partir de un abordaje relacional ha sido posible reconocer cuestiones claves que, a priori, no se habían planteado de esa manera (Connelly & Clandinin, 2009). Al ir develando elementos referenciales se estructuran núcleos de significado que se proyectan en un discurso pedagógico no lineal y visibilizan formas alternativas de pensar la práctica. En principio, los discursos mantienen los dos referentes epistemológicos explicitados en el capítulo anterior, el de la natalidad enmarcada en la alteridad y el de la conciencia histórica de un futuro relativamente incierto y condicionado social e históricamente. A partir de la palabra de los sujetos de la investigación, entendidos como co-investigadores y co-participantes, se llega a organizar un caleidoscopio de prácticas educativas que configuran la profesionalidad en el marco de una contra-práctica.



### **9.1. Espacios de resistencia que conmueven la práctica educativa**

Nos ocupamos aquí de reconocer transgresiones, resonancias y transformaciones que hacen visibles formas de un pensamiento pedagógico descolonizado y permiten que los docentes sean creadores de una contra-práctica (figura 9.1) en espacios de resistencia.

Siguiendo este razonamiento, señalamos que la complementariedad de estas acciones configura la contra-práctica como un tercer espacio (Bhabha, 1994). Como plantea el autor, se trata de un espacio de negociación entre culturas que hacen posible indagar un pasado proyectivo como reinscripción cultural. El relato narrativo, que se enmarca en la alteridad y transita por espacios sociales plurales, empodera a docentes y estudiantes para defender su autonomía en la creación de un discurso pedagógico propio.

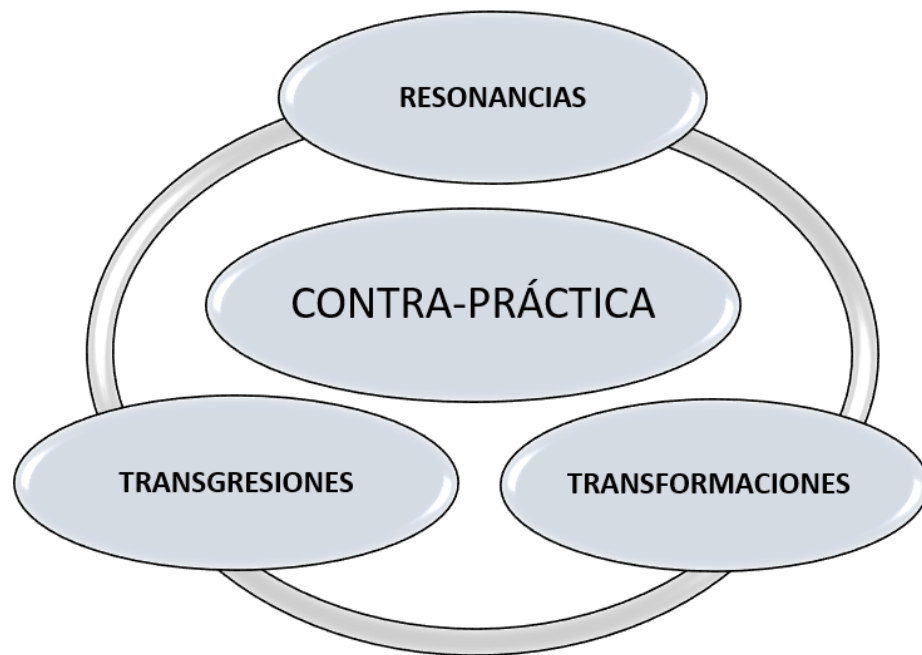


Figura 9.1. Relaciones conceptuales que atraviesan la contra-práctica. Elaboración propia.

En ese tercer espacio se evidencian transgresiones cuando se devela la presencia de prácticas emergentes emancipadoras que coexisten con otras que instituyen la dominación. El análisis crítico del discurso de esas presencias nos introduce en una reflexión pedagógica que exige tomar posición para distinguirlas y entender las resonancias que producen. La voz de los relatos biográficos conquista lugares en este escenario de negociación para anunciar nuevos sentidos y transformaciones de la práctica docente que se oponen a las prácticas dominantes (figura 9.1).

Es un espacio biográfico en el que se develan algunos hilos conductores para elaborar una pedagogía alternativa que nos permiten entender inter-juegos entre poder y saber. No obstante, es necesario tener presente que, en muchos casos, los autores de estas prácticas alternativas no tienen conciencia de ellas hasta que comienzan a relatarlas. Significa que en la narrativa aparecen reflexiones sobre lo dicho, a través de un distanciamiento crítico que le reasigna significado a lo narrado (Litwin, 1997).

Entonces, al escuchar y promover el diálogo de las voces que se involucran en la investigación, se ponen en juego la intersubjetividad y la singularidad de la experiencia educativa personal y colectiva. Este análisis reflexivo lleva a la relectura de las implicaciones y los extrañamientos como tentativa para reconocer diferentes posicionamientos. En este sentido, la idea de unidades de significado aportada por Bolívar (2001, 2002) resulta un referente importante pero no tiene el alcance que el conocimiento que se produce en la investigación reclama, razón por la cual proponemos la idea de núcleo de significado.

Esta configuración permite reconocer un conocimiento relacional y “nómade”, que se re-inventa en contextos situados como diálogo entre discursos. Es un conocimiento que adquiere visibilidad en un debate que valora el lenguaje de la práctica en diálogo con el lenguaje de la teoría. Como estructura conceptual, produce un diálogo de saberes reasignando significados a través de transacciones culturales entre lo hegemónico y lo contrahegemónico. Por tanto, son espacios abiertos que se re-inventan en forma continua.

En este sentido, los núcleos de significado conforman un entretejido con las voces de los sujetos pedagógicos y las voces de la teoría. Constituyen esquemas referenciales analíticos que hacen posible pensar las prácticas educativas narradas desde otras perspectivas. Su potencialidad no existe a priori, sino que se construye en la praxis, o sea, en los momentos de análisis y discusión de conocimiento vinculados a la elaboración de otra práctica posible.

A continuación, se presentan algunas tematizaciones de los cinco núcleos de significado creados en este trabajo de investigación señalando que no son las únicas formas de desaprender una manera de pensar la práctica para crear otra práctica. No obstante, se entienden como tiempos de imaginación que acompañan la acción

humana y como tiempos de transformación cuando se convierten en objeto de reflexión.

### *9.1.1. De la cultura del silencio a los espacios dialógicos en la sala de clase*

Este entramado de voces y significados se hace público en relatos que hablan de la apertura de la sala de clase y la importancia de entender y ampliar su carácter sociocultural.

Estos planteos hacen referencia al sentido ético y político de la práctica educativa (Giroux, 1990, 2003, 2013) y al lugar del docente en el escenario educativo como profesional autónomo (Edelstein, 1995, 2013).



Figura 9.2. Cambios en la cultura de encierro. Elaboración propia.

Las coincidencias y las discrepancias entre las voces de la experiencia y las de la teoría evidencian la importancia de compartir y reflexionar colectivamente lo

que acontece en la vida del aula y de la institución educativa. Implica sacar la práctica de su tradicional encierro y darle visibilidad a lo que pasa y lo que nos pasa en la experiencia educativa (Skliar y Larrosa, 2014). Significa un deslizamiento de la mirada, desde el punto de vista subjetivo, hacia procesos intersubjetivos de reconocimiento mutuo.

Desde esta perspectiva de alteridad, se reivindican los saberes de la práctica a través de sus formas de investigar, producir y comunicar el conocimiento (figura 9.2). Por tanto, no existe una única práctica posible, siempre pueden existir otras y su valor es coyuntural y plausible. Estas cualidades de la profesionalidad docente resultan, siempre, de una construcción histórica situada en el marco de relaciones de poder.

### *9.1.2. Entre el control y la participación en la comunidad educativa*

Para hablar y escribir sobre las prácticas educativas no parece suficiente referir solo a lo visible, lo conocido o lo esperado. Se hace necesario incursionar en las tramas ocultas y, por tanto, inesperadas. De esta manera, el desafío está en situarse en los laberintos del poder para descubrir otros aspectos de las prácticas e interpelar estas dos dimensiones de la realidad socioeducativa (figura 9.3).



Figura 9.3. Diálogo entre discursos. Elaboración propia.

Es sustantivo distinguir los fundamentos que sostienen esas concepciones naturalizadas, que impiden la transformación y aseguran la reproducción cultural e ideológica. Esta interpelación de las prácticas permite entender algunas razones acerca de por qué se hace lo que se hace, y no otra cosa. Es una forma de aproximación acerca de cómo funciona la verticalidad del sistema o de qué manera se validan unas prácticas y se invalidan otras. En el ámbito escolar, estos planteamientos se dirigen a interrogar el funcionamiento institucional (Fernández, 1998), especialmente el vinculado al nivel fantasmático. Allí es donde aparecen fantasías, temores y ansiedades que condicionan el deseo, la creatividad y la autonomía de los sujetos pedagógicos.

Por cierto, siguiendo los argumentos de Habermas (1990), recuperamos la idea de combinar la crítica ideológica y la voluntad de actuar para llegar a distinguir significados ideológicamente distorsionados de los que no lo están. En este análisis tiene que ver con cuestionar las hegemonías, reubicar la educación en procesos culturales más amplios y situar el conocimiento en un proceso educativo participativo y colectivo.

### *9.1.3. La reflexión: una forma de relación con el conocimiento y el reconocimiento de sí y del mundo*

Iniciar la exploración de significados abordando la concepción de reflexión parece situarse en la obviedad. Sin embargo, implica otras exigencias al reconocerla como actividad intelectual intencional y que asume la responsabilidad de los efectos que produce. En este sentido, las narrativas docentes son prácticas que permiten combatir el anti-intelectualismo (Nóvoa, 2008) y restaurar la participación de los docentes en procesos educativos democráticos.

De esta manera, se reivindica el lugar de los profesores en la investigación educativa y su contribución para desnaturalizar la idea de una acción reflexiva cotidiana centrada en cualidades personales. Se argumenta que es preciso emprender prácticas de reflexión crítica que se orienten a distinguir rupturas y conflictos y, al mismo tiempo, crear prácticas alternativas. Según Contreras (1997), una de las claves de la autonomía de los docentes es esta independencia intelectual que se construye en procesos creativos reflexivos.

Este discurso de la experiencia práctica reflexiva está asociada a la descolonización de las conciencias como exigencia para superar la domesticación del pensamiento (Rebellato, 2008). Por tanto, no se trata solo del reconocimiento de la actividad reflexiva, sino de reivindicar una actividad intelectual crítica (figura 9.4).



Figura 9.4. Rupturas y conflictos con la formación. Elaboración propia.

En la figura 9.4, comienzan a hacerse visibles algunos momentos de extrañamiento frente a la vida cotidiana, lo que reclama un pensamiento argumentativo, colectivo, sensato y creíble. Estas exigencias se vuelven, no solo hacia la elección de la experiencia que será narrada sino también hacia la selección del lenguaje que se utilizará para comunicar esa experiencia en el relato. Así, adquieren relevancia los lenguajes de la práctica (Larrosa, 2003) que hablan de las tareas de los docentes y las tareas de los estudiantes. Como señala el autor, ésta es una lengua diferente a la lengua de los especialistas que refiere a una teoría, generalmente, desconectada de la realidad.

Esta lengua adquiere significado en contextos reales y está abierta al diálogo auténtico en una conversación intersubjetiva e intercultural para dar sentido a las prácticas profesionales. Consecuentemente, se impone exigir las condiciones institucionales y políticas para conquistar un espacio pedagógico adecuado para realizar tales actividades. Significa la conquista de un reconocimiento que amplía la visibilidad de esas huellas inmateriales que conforman la cultura humana.

#### *9.1.4. Las trayectorias docentes como proyecto de sí*

En esta configuración conceptual la persona es un sujeto social que construye el sentido de su experiencia y se convierte en sujeto de la acción. Delory-Momberger (2014) señala que el sujeto-proyecto es aquel que está inserto en un movimiento de subjetivación que le permite tomar decisiones entre lógicas plurales (figura 9.5).



Figura 9.5. Desplazamientos en la mirada de la práctica docente. Elaboración propia.

Ese sujeto proyecto implica un yo consciente de ciertos desplazamientos, que difícilmente se conforman en una práctica rutinaria o individual. Es más, siempre pone en juego un poco de desorden, de exploración, de cambio y de proyección en la forma de pensarse y pensar la práctica con otros.

Este posicionamiento implica tener conciencia de su continua formación y transformación cultural. Se relaciona con conciencia histórica que crea posibilidades de una práctica social y política con poder transformador construido en territorios de fronteras móviles. Se conforma en un entretejido de historias en las que

adquieren sentido colectivo las identidades narrativas y promueven la solidaridad en la experiencia humana.

Las voces de la investigación narran formas de pensarse como docentes así como, también, formas de organizar y dirigir sus trayectorias profesionales en el marco de las instituciones en las que la práctica se inscribe. Uno de los aspectos más relevantes parece ser la importancia de conformar comunidades educativas a través del trabajo cooperativo.

#### *9.1.5. El caleidoscopio de las prácticas profesionales*

A través de la metáfora del caleidoscopio se intenta provocar y provocarse a pensar en prácticas multi-referenciadas (Ardoino, 1991), que se mueven entre la singularidad y la totalidad (Gadamer, 1998). En sentido simbólico, el caleidoscopio de las prácticas es una forma de entender ese espacio biográfico en transformación que exige, a los sujetos pedagógicos, tomar decisiones conscientes en forma continua. Hablamos de prácticas plurales, inestables e inciertas, pero posibles (figura 9.6).



Figura 9.6. Espacios de empoderamiento de los docentes. Elaboración propia.



Las voces de los docentes que se agrupan en este núcleo de significado refieren a la profesionalidad como ese devenir histórico que atraviesa los discursos y da cuenta del empoderamiento de los docentes. Son voces que con conciencia de sí mismos anuncian prácticas de resistencia y transformación que se ubican en diferentes escenarios, niveles y funciones en las instituciones educativas (figura 9.6).

Estas prácticas profesionales, de las que hablan las voces de la experiencia, se podrían caracterizar como actividades multidimensionales que no se reducen a una acción rutinaria y predecible en la clase. Por tanto, y siguiendo el planteo de Bárcena (2012), la clase es un territorio de incertidumbre y ambivalencia en el cual se reivindica el saber de la práctica como un tipo de saber de la experiencia, entre otros, y al docente como el actor y autor de prácticas situadas en contextos reales.

Ahora bien, se podría argumentar que una práctica situada está inserta en una pluralidad de culturas que, algunas veces, se oponen y, otras, se complementan o amplían y, por consiguiente, exigen reflexión y debate. En estos planteamientos está presente el reconocimiento de la función transformadora del conflicto y la resistencia (Apple, 1986, 2001) que rompe con la lógica de la homogeneidad como ideal educativo. Son prácticas estructuradas por conexiones dialécticas entre el discurso de la teoría y el discurso de la práctica.

Hasta este momento hemos aportado algunas características de los núcleos de significados emergentes de los textos narrativos de la investigación. También destacamos su carácter de estructuras referenciales inacabadas e interconectadas.

Ahora avanzamos a un nuevo nivel de análisis de la información y proponemos pensarlas como zonas de dispersión y líneas de fuga. Estas figuras metafóricas despliegan movimientos imaginarios de significados que no se pueden recorrer en forma lineal ni preestablecida. Por el contrario, son esquemas de conocimiento que exigen recorridos múltiples en los cuales una misma información produce varios significados. Conforman sistemas abiertos a diálogos imprevisibles que contribuyen a liberar y des-territorializar el pensamiento.

Desde este posicionamiento, los núcleos de significado no son analizados de manera aislada y lineal. Se los entiende como configuraciones relacionales de los espacios pedagógicos que conmueven la práctica educativa. Por estas razones, las historias de vida narradas se construyen en los márgenes, entre prácticas legitimadas y prácticas alternativas. Por eso, hablan varias lenguas que incluyen elementos de continuidad y elementos de ruptura. Estas micro-experiencias con sentido de totalidad son historias de vida en contexto que se mueven en una relación que desborda y trastoca la organización institucional. Producen desplazamientos de la mirada hacia tramas plurales intersubjetivas que producen resonancias y crean un caleidoscopio de prácticas en la búsqueda de lo que no existe. Los acontecimientos educativos se reinventan aportando un sentido referencial a la resistencia cultural.

Este sentido de la resistencia es una forma de agenciamiento humano (Giroux, 2003), atravesado por relaciones coyunturales como cuidado de sí y del otro (Honnet, 1997; Josso, 2004). Por tanto, son producciones sociales provisorias, e inestables de la vida en educación enmarcadas en tiempos sociales, culturales y políticos. Son tiempos institucionales y tiempos colectivos inventados por sus actores/autores. Es decir, son recorridos contingentes en escenarios de posibilidad.

## **9.2. Caminos en la construcción de sentidos de la práctica docente**

A partir del sentido referencial de la resistencia cultural, que se hace público a través de los cinco núcleos de significado presentados y que atraviesan las historias de vida, retomamos las voces de autoría de los docentes. Nos proponemos elaborar otro nivel de tematización a través de un análisis crítico para hacer visible el yo del investigador en diálogo con el yo de los co-investigadores, situados en contextos culturales particulares.

### *9.2.1. La docencia: entre el conflicto y la resistencia*

Para hacer referencia a la docencia como actividad profesional, como afirma Freire (1998), se hace necesario reconocer que este posicionamiento supone la responsabilidad de tomar decisiones informadas en forma continua.

“Como profesor crítico, yo soy un ‘aventurero’ responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. Repito, sin embargo, como inevitable, la inmunidad de mí mismo, radical, delante de los otros y del mundo. Mi inmunidad ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento” (Freire, 1998: 49-50).

Se trata del lugar que el docente está dispuesto a ocupar en decisiones sobre la educación y la cultura. De ahí, el innegable carácter político que implica ser parte de la práctica educativa.

Como en toda acción humana, las huellas, que se trazan en la práctica cotidiana, son las que se hacen visibles para los que participan en la experiencia común y no siempre para otros. Por ello, para trascender la frontera de esa temporalidad experiencial que la hace familiar, es necesario contar la experiencia, ponerla a disposición de otros que no son los participantes.

La experiencia narrada hace que esos relatos puedan ser leídos por alguien o algunos, los que conocerán la experiencia narrada y decidirán qué hacer con ese conocimiento, qué conexiones elaborar con otras prácticas. En estos planteamientos se afirma, que las narrativas no pretenden ser explicativas ni prescriptivas, sino que su finalidad más relevante está en provocar el diálogo, la reflexión y el pensamiento autónomo del lector. Estas concepciones son las que han dado lugar a esta investigación y su metodología.

Ahora bien, el análisis reflexivo se sitúa en la época que mi historia de vida profesional atraviesa el desafío de la docencia en dos niveles del sistema educativo. Yo había realizado estudios de licenciatura y me integraba en la educación superior. Asumía el curso de Pedagogía en formación docente, sin abandonar la docencia en la educación primaria. En ese momento, ese curso incluía una práctica como actividad interdisciplinaria y multicultural dentro del plan de formación.

“La experiencia profesional en los años siguientes se distribuía en dos escenarios: la escuela y el instituto de formación. En la escuela continuaba en la función de dirección y en el instituto era profesora en la unidad curricular de pedagogía. Yo desarrollaba dos prácticas y la incertidumbre las atravesaba a ambas. Una y la otra, además, estaban en diálogo permanente. (...) Desde que había cambiado el plan de estudios (1985) el curso de pedagogía del primer año de formación docente incluía una práctica preprofesional con enfoque interdisciplinar. Se planificaba, acompañaba y analizaba desde tres campos del conocimiento: pedagogía, psicología y sociología. Esta actividad, muy esperada por los estudiantes porque era la vuelta a la escuela o el liceo, pero, ocupando otro lugar. Se pensaba en forma conjunta por los profesores de esas unidades curriculares” (N, 459 – 473).

Yo no me había imaginado el curso con esa actividad y lo fui comprendiendo a medida que fui participando en la organización y desarrollo (figura 9.7). Lo que conocía, en relación a la práctica, estaba relacionado con la enseñanza a nivel del aula en la educación primaria. Pero en estas circunstancias tenía que pensarla desde otros lugares y en diálogo con otros agentes educadores.

“Conversábamos con los directores de las instituciones y en ocasiones alguno de nosotros visitaba la institución antes que concurrieran los estudiantes. Durante la práctica, también concurríamos y, a veces, coincidíamos dos, y eventualmente, los tres profesores del grupo. La práctica no era continua, pero comenzaba en los primeros meses del curso. Siempre concurrían con algún propósito, aunque no lo pautábamos casi nada” (N, 473 – 478).

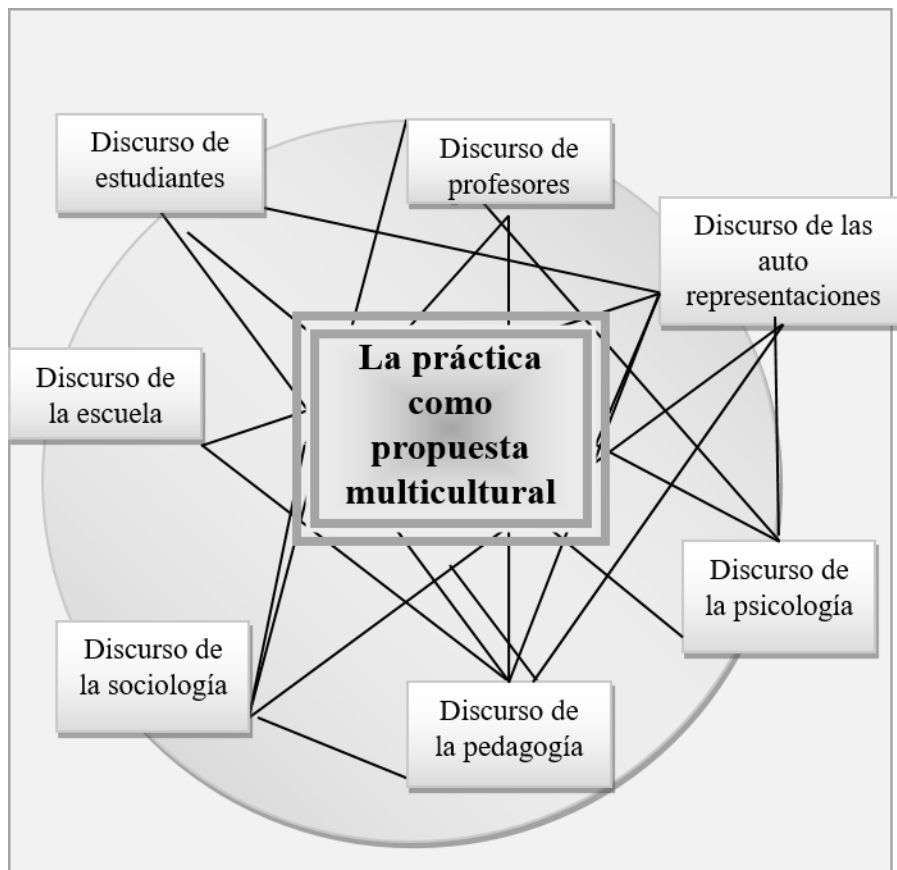


Figura 9.7. La práctica como propuesta multicultural. Elaboración propia.

Desde la teoría, comprendía y compartía el planteo, pero, en la realidad, me encontraba con el desafío de enfrentar la incertidumbre de una práctica abierta. Tenía que asumir una experiencia de negociación con otros profesores, con estudiantes, con los docentes de la institución que recibiría a los estudiantes y con los saberes de la pedagogía. Y me preguntaba ¿cómo pensar la docencia en ese contexto multicultural?

“Estas dos actividades aparentemente diferentes (ser directora de escuela y profesora en formación docente) me fueron mostrando sus vinculaciones, sus implicancias y sus diálogos. Yo me iba convirtiendo en interlocutora de diferen-

tes discursos culturales y académicos que me ilustraban y me exigían otros niveles de reflexión. Después de varias experiencias como estas, me fui involucrando en esta dialéctica práctica-teoría y creo que cada vez incluía más comentarios en mis clases sobre las realidades educativas que podían contribuir a comprender el conocimiento teórico, pero seguía con los cursos de pedagogía” (N, 496 – 504).

En esta experiencia interdisciplinar, situaba el discurso de la pedagogía extra-muros del instituto de formación de docentes y me posicionaba como una extranjera en la escuela (Greene en Larrosa *et al.*, 2009). Era un territorio movedizo que exigía una reflexión informada por varios referentes que, aunque orientada hacia los estudiantes magisteriales, transformaba mi mirada de la educación y mi propia práctica. En ese momento, me atrapaban varias interpelaciones ¿cómo ser docente en ese escenario?, ¿cuáles son los contenidos de esa práctica?, ¿qué discursos y qué textos hay que elaborar?, ¿cuáles son los conocimientos que dan sentido a esa práctica en una institución en la que soy visitante?

En estas circunstancias de búsqueda de respuestas, también emergen otros cuestionamientos que conforman otras maneras de pensar la docencia que la hacen impredecible e inacabada. Esta dialéctica configura una forma de pensamiento que me acompaña hasta el presente y que he encontrado en otros docentes. De ahí que los episodios antes narrados entran en relación con la voz de Estela. En otro contexto, y desde otra perspectiva, su práctica docente se enfrenta a la misma incertidumbre y genera rupturas con representaciones heredadas.

En la experiencia de Estela, el desafío la lleva a organizar la resistencia para oponerse a las concepciones que, históricamente, han sostenido que quien enseña es el que sabe y el estudiante es el ignorante que debe aprender.

La oposición a este discurso de dominación, que generalmente es validado en la práctica, implica poner en discusión la representación del proceso de identificación social (Laclau, 2005) y Estela lo anuncia de la siguiente manera:

“Pero sí, este proceso de formación que, en realidad, el pretexto era la formación de los estudiantes, pero la formación también era entre los que teníamos ya cierta experticia, vamos a decir, o cierta trayectoria en la docencia. También estábamos sufriendo o construyendo un proceso de formación constante también. Entonces, el conocimiento que se produce en la práctica en esos momentos no contribuye solamente a la formación del estudiante magisterial sino al propio formador, que éramos todos. Y eso empodera también al estudiante, porque siente que está construyendo con el otro. Y es un reconocimiento de que ellos también tienen saberes, que tienen saberes que construyeron en distintas experiencias como escolares, pero que tienen cosas para aportar” (E, 374 – 385).

Al narrar la experiencia, ella toma conciencia de que la iniciativa orientada a la formación de los estudiantes magisteriales, va más allá de ella y se configura como

una práctica de participación democrática e interacción dialógica (Cullen, 1999) con otros agentes educativos de la escuela. En efecto, no siguen la lógica de ilustrar la ignorancia (Rancière, 2003) y, por tanto, conquistan espacios de autonomía que habilitan formas creativas de pensar y hacer docencia. Es así como los docentes se reconocen como sujetos inacabados (Freire, 1994 b).

“Porque en realidad, los problemas los poníamos sobre la mesa en un plano de igualdad, cada uno desde los saberes, ya sea cotidianos, autobiográficos o académicos. Cada uno aportaba para construir algo nuevo y cuando venías vos nuestra expectativa estaba en qué ibas a poner sobre la mesa, en qué enrucijada nos ibas a involucrar. Y creo que esa construcción fue pasando por distintos momentos, nunca fue algo acabado” (E, 389 – 393).

El relato incursiona en las relaciones pedagógicas que dan cuenta de una transgresión consciente de la cultura jerárquica y verticalista del sistema educativo decimonónico. En la narración se reconoce una comunidad educativa dispuesta a manejar el conflicto, la contradicción y el obstáculo como forma de producir conocimiento (Apple, 1986). Es una comunidad que contradice las representaciones sociales históricamente legitimadas e inicia desplazamientos relacionales para cambiar la postura de neutralidad por la de conciencia social y, la objetividad por intersubjetividad.

En este punto, marcamos la presencia de otros desplazamientos que anuncia el pensamiento de Juan Pedro. Son desplazamientos históricos que le permiten trasladarse a la época de estudiante e involucrarse reflexivamente para pensarse como director a partir de la rememoración de mi lugar como directora de escuela de práctica.

“Nosotros no lo veíamos muy claro. Pero hoy pienso que ahí ustedes (...), me imagino, en esa discusión sobre constructivismo. Me refiero a ustedes directoras de práctica y profesoras de didáctica en el instituto. Porque se juntaba con lo del nuevo plan. Había algunos profesores que estaban de acuerdo con la reforma y nosotros veíamos que vos y (...) no acordaban. Lo hablábamos en el instituto. Claro, uno veía lo que estaba formándose en ese momento, un grupo a favor de la reforma. Después uno dice bueno, por lo menos, hay dos visiones con respecto al constructivismo, se puede discutir el tema” (JP, 342 – 351).

En esta dialéctica de miradas va construyendo su identidad narrativa (Ricoeur, 2009) y asumiendo las tensiones de la práctica en diferentes temporalidades y espacialidades. Desde un presente como director, analiza la práctica de los directores de práctica de su época de estudiante. Entonces, agrega:

“Creo que las escuelas tienen que aprender de sí mismas, la estabilidad del personal hace que haya un marco común y que permita, como una familia, que la gente se conozca sin hablarse, que haya acuerdos previos que estén escritos. Que tanto sea el producto final como el proceso de construcción con un fuerte liderazgo compartido. Porque uno puede ser designado director, pero para ser director, vos tenés que construirte desde un lugar de orientador, de marcar pautas compartidas, pero establecidas y vos tenés que dar en todas las cosas el ejemplo en ese punto” (JP, 689 – 697).

En esta rememoración, refiere a la formación y la transformación de la profesionalidad del docente como una transacción biográfica (Lopes, 2007) que emana en el trabajo cooperativo y solidario de una comunidad educativa. Como señalan Hernández y Rifá (2011), la reflexión por sí misma no lleva al cambio, se necesita un distanciamiento crítico para ponerse en diálogo con el conflicto, con otros docentes, con otras culturas, con otras temporalidades y con otros saberes.

Este distanciamiento, en el marco de la estructura de control de los sistemas educativos, se convierte en una forma de resistencia para enfrentar la alienación y la obediencia. Se busca conquistar la práctica de la libertad y la autonomía de los docentes (Reyes, 1992) y asumir un compromiso ético democrático con los estudiantes, con la cultura y con la sociedad (Cullen, 2007).

“Yo como directora sabía que los estudiantes dividían su tiempo escolar entre la estancia en la clase con un maestro orientador (maestro adscriptor), el trabajo grupal en el taller y las actividades de análisis. Había que organizar, coordinar y difundir los acuerdos para que pudieran funcionar. Todos sabíamos que además de aprender a enseñar este o aquel conocimiento en la práctica se aprende la ética profesional, las responsabilidades y compromisos con el otro (el grupo de niños y sus familias) que implica ser docente. Entonces nos preguntábamos ¿qué aspectos de nuestro quehacer educativo teníamos que mantener y cuáles era necesario modificar?” (N, 633 – 641).

Esta nueva forma de transitar la práctica docente me iba formando, como directora y profesora, en la reflexión y observación atenta de mi práctica y otras prácticas, en la lectura crítica de textos académicos y en la discusión con otros y conmigo misma (Freire, 1996). Así, fui transformando mi pensamiento pedagógico al mismo tiempo que participaba en la formación de los estudiantes, los maestros y de los escolares.

No obstante, es necesario considerar los obstáculos de una práctica reflexiva que se mueve entre la ambivalencia de una realidad no predecible y los lazos de obediencia impuesta como cultura del silencio con aspiraciones moralizadoras (Bárcena, 2005). Estas limitaciones también son objeto de reflexión y, más que

obstruir la acción educativa, construyen un discurso abierto entre la memoria histórica de la experiencia y la creatividad humana. Este ejercicio intelectual atraviesa tres momentos del debate y la deliberación para pensar el sentido de la educación en los actuales escenarios de incertidumbre: un momento hermenéutico, que piensa la práctica como una conversación; un momento ético, que reclama una práctica comprometida con la educación; y un momento político, que exige asumir responsabilidades con el hombre y con el mundo.

En efecto, una teoría crítica de la educación no puede implicar una estructura conceptual estática ni única. Todo lo contrario, se destaca la condición dialéctica de la relación entre teoría y práctica, confirmando su carácter deliberativo e intencional, o sea, su condición de praxis política. Exige alguna forma de reconocerse en los otros, en este caso en los estudiantes y constituye uno de los sentidos de la vida académica de todo profesor. Aquí traemos el relato de Rita que refiere a esta dialéctica entre teoría y práctica, en términos de pelea y discusión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

“Peleábamos y discutíamos. Éramos peleadores. Contestatarios, no siempre nos convencían las propuestas. A veces veíamos que los marcos teóricos no dialogaban con la práctica completamente. Éramos un grupo efervescente en eso” (R, 63 – 66).

“¡A ver, lo más grato era sentarnos en aquel saloncito que teníamos al final, donde nos juntábamos todos a pensar qué era lo que íbamos a hacer o lo que habíamos hecho! Y no sólo desde el error sino desde las potencialidades. Cuando nosotros planificábamos, llevábamos nuestra experiencia del año anterior. Había mucha teoría y nosotros veíamos que entre la teoría y la práctica se confrontaban espacios de tensión. No todo lo que pensábamos que iba a ocurrir, ¡era lo que ocurría!” (R, 70 – 77).

“(…) Y vos tenías que pelear mucho con nosotros y nuestras ideas ¿dónde lo dice?, ¿por qué lo dice? y ¿quién es el que está afirmando estas cosas? Lo bibliográfico era un sostén importante y lo que más disgusto daba era la falta de tiempo para leer. Porque teníamos mucha carga horaria, de otras cosas teóricas también tan importantes, pero que a veces no se vinculaban con la práctica” (R, 82 – 87).

La narratividad reflexiva que aporta Rita la lleva a su tiempo de estudiante y evidencia la manera de entender su formación como expresión de resistencia. Afirma que ella y otros estudiantes, se enojaban frente a una práctica que se les presentaba como inmutable y una teoría que se despegaba de la realidad, que configuraba otro lenguaje, un lenguaje que no dialogaba con el lenguaje de la experiencia educativa (Larrosa, 2014).



Ella y sus compañeros reclamaban, a su manera, una conversación dialógica entre la teoría y la práctica, se oponían a pensar la práctica como maestros explicadores, en palabras de Rancière (2003) y luchaban por no embrutecer ni embrutecerse. Lo importante es que, en esa lucha, encontraban con quién conversar, porque conversaban entre ellos como estudiantes, con los maestros adscriptores y conmigo como directora de la escuela y profesora de didáctica.

Y, así, nos íbamos reconociendo y comprometiendo como hombres inacabados, capaces de escuchar, pensar y aprender, para hacer de la escuela, aunque lentamente, un espacio público democrático (Giroux, 1996, 2003).

“El área de las escuelas de práctica me atrapó y después que entré me quedé. Desde el comienzo fueron experiencias movilizadoras, interpelantes, que exigían pensar otras prácticas y estos desafíos me hacían sentirme yo misma. Esto es lo que yo quiero hacer y seguir haciendo. El período que estuve en la dirección de la escuela de práctica fue excepcional, disfrutable, riguroso y enriquecedor” (N, 594 – 599).

Este retorno a mi historia de vida me permite reivindicar la profesionalidad docente como una experiencia humanizadora y placentera (Assman, 2002). Éste es un tema pedagógico fundamental, pero ha estado ausente en el discurso hegemónico. Este discurso, además de negar estas temáticas, distorsiona los significados de la práctica y desprestigia la docencia como profesión. Destacamos, entonces, la importancia de reconocer la voz de los docentes que enseñan en el contexto territorial para poder develar la presencia de prácticas humanizadoras y placenteras de docentes y estudiantes.

Por tanto, escuchar con atención esas voces es la alternativa para construir otra representación de la práctica docente a nivel del imaginario social. Una representación que vuelva a tener confianza en el educador como lo explicita la narrativa de Mónica. Ella hace referencia a un movimiento de transformación en el imaginario colectivo que trasciende la escuela e involucra a los padres. Rememora un episodio que aconteció cuando estuve en una sala docente en su escuela.

“Cuando termina la reunión los maestros se van, quedamos los directores charlando contigo y con el inspector. Pero cuando salimos, que íbamos cerrando la escuela con (...), que era la directora del otro turno, ella me hace señas. Ustedes salen, se iban, y nos quedamos con ella cerrando el portón y vemos en la vereda de enfrente, en el club, que había una patota reunida. Todos enganchados con las temáticas trabajadas y todos en el tema. Y decían, viste que estábamos haciendo bien y que iba por este camino y ahora vamos a cambiar esto y vamos a hacer lo otro. Y yo les comenté ah, así que no querían la charla. ¿No? ¿Estuvo bien la escuela (...) en proponerlo? Y estaban reunidas las maestras de varias escuelas, se engancharon y seguían hablando y hablando. Y yo tenía un padre,

integrante de la Comisión Fomento de mi escuela, que es de la directiva del club y de repente veo que sale y ve esa barra. Y dice: pa, si quieren les consigo un salón acá y ustedes vienen, entran y siguen charlando y después se quedan para mañana” (M, 85 – 101).

Esta narrativa anuncia un pensamiento pedagógico informado que devela relaciones dialógicas más allá de los muros del aula y de la institución para recibir el reconocimiento de los padres. Pero que, también, trasciende fronteras conceptuales para entender la práctica como una experiencia compleja, impredecible e imposible, en la cual, como afirma Bárcena (2012) el sujeto de la experiencia piensa en espacios interculturales, interdisciplinarios e intersubjetivos.

Este ejercicio de pensamiento es una forma de estar presente, una forma de prestar atención en un vaivén de la mirada desde lo que veo hacia lo que me pasa. Por eso, también es una forma de cuidado de sí, que produce un sí mismo en relación al otro. Significa que, como sujetos con capacidad de acción, encontramos en la experiencia de reconocimiento recíproco la posibilidad de tener confianza y respeto de nosotros mismos (Honnet, 1997) en ese espacio de relaciones intersubjetivas. En esta dialéctica del reconocimiento se ubica la narración de la experiencia reflexiva que aporta Liliana.

“Porque si yo genero oportunidades de pensar cosas nuevas, como te decía hoy, les propongo hacer otras cosas diferentes, ir cambiando, modificando, probando y ellos ven que uno se involucra, no es una tarea que se hace por obligación, se hace porque se entiende que es importante intentar caminos juntos y eso es lo primordial. De hecho, está que hay algunas comunidades educativas, en estas que te digo que tengo directores nuevos, que pesan más las convocatorias de los mismos maestros y se convocan entre ellos a veces a hacer cosas. Entonces el director aprende de esos maestros, aprende con ellos a pensar la práctica” (L, 178 – 187).

Para ella, las relaciones jerárquicas de la cultura institucional significan un obstáculo para establecer relaciones dialógicas. Sin embargo, sostiene que los colectivos encuentran rupturas para llegar a superarlas y concretar transformaciones. Su narrativa da cuenta de esa posibilidad de organización contrahegemónica, aunque señala que los docentes han de tener confianza en sí mismos, en lo que hacen y para qué hacen lo que hacen. Se trata de tener conciencia, como afirma Laclau (2011), del hombre como agente de su historia y, por tanto, capaz de reconocerse como parte del orden institucional que él mismo construye. De esta forma, la escuela se convierte en ese espacio público en el cual se crean identidades narrativas desde la intersubjetividad.

Por su parte, Graciela entiende que el director es una autoridad pedagógica importante en la escuela, que hace posible la coherencia de la propuesta educativa. Es

el articulador del diálogo académico que contribuye a consolidar una cultura institucional democrática (Fernández, 1998). Reflexiona acerca de esa figura que genera confianza en el colectivo cuando reconoce la autoridad pedagógica en la voz de maestros, profesores y estudiantes con la intención de promover una participación abierta y plural.

“O sea, el director a mí me parece que tiene que marcar líneas, (...), para que un poco haya una coherencia, acuerdos dentro de la institución. Y sobre todo para apuntalar a gente que por ahí no aprovecha o no sabe o está media perdida, hay gente que no está perdida nunca. La coherencia institucional la da cierta seguridad, por eso es también lo de las salas. Para que haya una coherencia tienen que existir esos acuerdos, pero los tienen que promover desde la dirección también. (...) Claro, pero el director en práctica como, a su vez, él tiene clases con los estudiantes, tiene que ir marcando los temas de la teoría. Yo ahora estoy con tal tema, ahora estoy con tal otro. Por eso es también lo de las salas, para que haya una coherencia (...) y que los maestros participen y discutan, que todos aporten a esos acuerdos. No es ir a escuchar lo que dice el director, es ir a discutir con argumentos, con ideas y propuestas de todos” (G, 739 – 756).

El discurso de Graciela evidencia que las herencias y los tránsitos históricos no son obstáculos para reconocerse como espectadora emancipada (Rancière, 2010). Valora el ejercicio de la libertad con autoridad a la que refiere Freire (1994 b) cuando propone una educación problematizadora asociada al rigor académico, la investigación, la ética y el respeto, entre otras cualidades relevantes de todo educador. Para ella, significa relacionar conocimiento y poder (Giroux, 2003) en la producción, reproducción y transformación de prácticas situadas. Releyendo su relato, para mí significa, además, un compromiso ético con la alteridad, ya que, al valorar la voz y el pensamiento del otro, se valora a sí misma. O sea, se ve a sí misma como un ser de palabras (Larrosa, 2009) que la hacen visible para sí y para el otro.

“La experiencia de trabajar con los inspectores de práctica en el contexto escolar departamental me aportó mucho conocimiento y contribuyó a pensar otras alternativas en la práctica profesional (con maestros en actividad) y pre-profesional (con estudiantes magisteriales). (En) cada visita a un departamento estaba envuelto en una especie de intriga que me enfrentaba a múltiples y heterogéneos acontecimientos en devenir. (...) El primer mensaje que me aportaba esa agenda era una invitación a conocer todas las escuelas, lo que confirmaba al finalizar el día cuando manteníamos una conversación (...) En esa instancia, muchas veces me contaban lo difícil que había sido seleccionar las actividades que en cada escuela querían compartir. En algún momento de la jornada nos encontramos con todos los directores de práctica y más de una vez me dijeron que tenían otros proyectos y prácticas que querían compartir conmigo y me pedían que volviera. Esta expresión de apertura al diálogo la entendía como una manera

de hacerme sentir parte de su proyecto de práctica. Ahora la relaciono con otra forma de ruptura de la lógica jerárquica que, sin desconocer el lugar de cada uno en el sistema, es una apuesta a la profesionalidad” (N, 1156 – 1181).

En este otro escenario del sistema de escolarización, mi relato también apela a la apertura al diálogo y la ruptura del verticalismo jerárquico. Señala, que exige interpretar y reinterpretar esa realidad en movimiento y siempre dispuesta a la participación reflexiva. En esas circunstancias, instalarme en la territorialidad nacional significaba un desafío que también me movilizaba y contradecía, en algo, la práctica cotidiana conocida. Implicaba estar abierta y era como una operación de intriga (Ricoeur, 2009) que suponía una temporalidad no lineal, integrada por lo que permanecía y lo que desaparecía, lo que buscaba y lo que acontecía por azar. En efecto, se combinaba lo deseado y lo inesperado en cada situación.

Para el otro, de esa relación dialógica, también significaba otra práctica, una práctica que implicaba oponerse a relaciones sociales de aceptación y continuidad como lo explica Fernanda.

“Y bueno sucede eso, que hay compañeros con los que compartimos maneras de pensar o de enseñar y si no lo hablamos no lo sabemos. También te sirve saber si otros compañeros piensan distinto que vos y eso te sirve para pensar otras cosas” (F, 580 – 583).

“Nos pasó, por ejemplo, con una directora, que vino efectiva acá a la escuela y venía de otro departamento, con otras informaciones, con otros... con otra bibliografía, con otra manera de ver lo que nosotros veíamos de determinada forma. Y bueno, eso abre el panorama, nos hace reflexionar sobre nuestra práctica con otras ideas. Porque a veces, cuando estamos los mismos siempre, como que terminamos pensando parecido, entonces, que venga alguien de afuera, nos hace desconfiar. Bueno, ¿estábamos bien o, esto puede servir, o, lo que hacíamos no estaba tan bien? Genera ponernos a pensar de nuevo” (F, 589 – 598).

Desde el lugar de maestra adscriptora, Fernanda afirma que este devenir de acontecimientos heterogéneos es parte de la práctica educativa en una escuela que se resiste a simplificar la realidad, que está dispuesta a abandonar el pensamiento mágico (Freire, 1994 b) que informa la acción hegemónica naturalizada. La escuela se transforma, así, en una comunidad escolar que subraya la importancia del autoconocimiento para enmarcar y contextualizar la acción colectiva. En ese escenario se reconocen contradicciones, carencias, conquistas y conexiones posibles para dar sentido a un proyecto común, aunque con horizontes de transformación. Es esta concepción inacabada de la práctica educativa con la que también se identifica Ana Mary.

“(…) la práctica docente viste que no se termina, no tiene un techo. De todos los trabajos que tuve, el que más me gustó fue el de directora, (…) Creo que fue el que me permitió avanzar más en mi profesionalidad. Y es donde más podés crear. Pero sí, creo que eso es fundamental, ir construyendo la escuela, los conceptos didácticos, los conceptos pedagógicos, ir construyéndolos con el colectivo” (AM, 450 – 457).

“Hay escuelas que generan esos espacios, se quedan fuera de hora, pero son acuerdos o negociaciones hacia la interna. Aunque el sistema no, no lo estimula (…) A veces hacen circular cosas, algún cuadernito con anotaciones, dentro de la institución para después reflexionar juntos. Siempre hay estrategias que se pueden usar para reflexionar sobre algunos aspectos que hacen a la práctica docente, pero si no hay un espacio dedicado, los docentes se pueden desanimar y dejar de hacerlo” (AM, 498 – 506).

“Por eso digo, la cultura que se genera en una escuela es muy importante, sobre todo, si hay un director que ejerce un buen liderazgo. (…) Porque la investigación, bueno, es muy difícil si no se organiza como acción colectiva reconocida como parte importante de la docencia. Yo creo que sí, como todo puede haber excepciones, pero creo que en general cuando se generan propuestas desde la institución, hay una buena respuesta” (AM, 528 – 536).

La justificación de estos fragmentos es dejar que la voz de Ana Mary nos muestre como ella se auto-reconoce y hace visible una subjetividad que piensa y hace pensar, que siente un compromiso ético y estético con la práctica y se propone que otros también lo sientan. Su trabajo como directora de práctica estaba siempre asociado a la problematización. Se problematizaba a sí misma y a los estudiantes magisteriales, a los maestros adscriptores y a otros agentes educativos con quienes compartía algún espacio académico.

Su modalidad incluía plantear alguna pregunta para generar reflexión y búsqueda. Así apelaba a la curiosidad epistemológica, provocaba dudas que hacían repensar todo lo que se había pensado o realizado para llegar a esa práctica. Esta forma de entender la práctica educativa se relaciona con los planteos de Charlot (2008) quien afirma que la educación es cultura. Es decir, que la docencia es parte de un universo de símbolos, signos y significados que le dan sentido a la vida humana, que se oponen al pensamiento mercantilizado del capitalismo globalizado.

Como sostiene el autor, la escuela parece haber quedado sola para enfrentar los desafíos que implica la relación con el saber. Los docentes y los estudiantes se encuentran cada vez más sobre-exigidos por una temporalidad desbocada (Giddens, 2007) que lleva a banalizar las relaciones sociales y culturales. En consecuencia, se reivindica la restitución de la solidaridad como condición humana para resistir la deshumanización, visible y oculta, y emprender procesos creativos (Deleuze,

2012). En varias circunstancias en mi historia de vida profesional hice algunos intentos para seguir este camino.

“Mi carrera profesional estuvo atravesada por los concursos. El primer concurso, recién egresada del instituto normal, fue para obtener la efectividad como maestra de clase, en aquellos años de iniciación. Ahora la convocatoria era otra, significaba un cambio de función y tenía que imaginarme en el lugar de la dirección escolar. ¿lo habré podido hacer? Como para otros docentes, el concurso significaba para mí una posibilidad de estudio, actualización y discusión con compañeros. Estudiábamos y debatíamos de muchas cosas que entendíamos importante para el cargo, pero también para el concurso. Nos teníamos que autorregular en esos tiempos compartidos, esa tarea colectiva nos convertía en compañeros y amigos. Esas instancias me dieron otra vez la oportunidad de aprender mucho con y de otros docentes. Aprender de su experiencia y de su formación exigía una confianza mutua, un respeto basado en la solidaridad, aunque sabíamos que el concurso era una instancia competitiva. Nuevamente la solidaridad fue el común denominador que nos permitía trabajar y estudiar para preparar el concurso, sabiendo que a algunos les iba a ir mejor que a otros. Pensándolo ahora creo que esas reuniones de los sábados, en una de nuestras casas, se convirtieron en ese espacio de libertad en el que nos formábamos en y desde la reflexión, el debate y la discusión académica” (N, 238 – 256).

Ahora bien, considerando la docencia como solidaridad, se propone incursionar en los rasgos de espacialidad y socialidad, además de la ya abordada temporalidad (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). Estas dimensiones vertebradoras de la investigación biográfico narrativa fundamentan que todo relato biográfico y autobiográfico siempre es una narrativa social, cultural, institucional y política que se hace pública. Es decir, se presenta para sí y para otros.

Entonces, las narrativas refieren a esa profesionalidad que evidencia diálogos de carácter relacional, procesos de tensión entre el extrañamiento y la empatía, relaciones de poder que llevan a tomar conciencia del conflicto para crear otro sentido a la situación educativa. Quiere decir que es un contexto de reflexión en el cual se re-contextualiza la cultura como contra-cultura (Goodson, 2004; Giddens, 2007; Caria, 2014) desde el poder como resistencia.

En el relato, el concurso se transforma en una contracultura que convoca la conformación de una comunidad educativa que se reúne para estudiar la teoría y estudiar la práctica. Es un diálogo entre culturas que reconoce la relevancia del lenguaje de la práctica (Larrosa, 2003) y reasigna significados a la teoría. Se constituye en una dialéctica de saberes que interactúan para hacer inteligible lo familiar y lo extraño, lo heredado y lo creado. En esta dialéctica, Dafne manifiesta su forma de pensar la práctica.

“A mí en este caso, pero creo que al colectivo docente todo, me llegaba como algo bueno, no sé cómo ponerlo en palabras, es muy difícil. Eso es lo que a mí me ha quedado grabado. Ya te digo, la manera como hacías los planteos o planteabas lo que fuere, el respeto al colectivo docente, sobre todo. Desde algo que tuviera que ver con la planificación, con alguna estudiante magisterial, era tu manera de decirlo (...)” (D, 16 – 22).

“Sí, claro, con aportes de lecturas teóricas. Siempre se invitaba a la escuela a alguien que nos diera un soporte disciplinar, nos exigía a nosotros mucho estudio, mucho trabajo con los otros docentes. Y con el apoyo del director, que es fundamental, se hacía un seguimiento. Además de lo proyectado estaba ese acompañamiento, de manera que no fuera algo que quedaba planificado al principio y uno lo fuera olvidando, relegando por otros motivos. También se abría a la comunidad, eso me parecía, siempre me marcó, me pareció como muy importante. Los padres y otros familiares venían y participaban de las actividades en la clase, en lo de todos los días. Además, también iban en la semana de las exposiciones. A veces venían, también, de otras escuelas a participar” (D, 320 – 331).

“Vos dijiste hoy en un momento, ustedes preguntaban mucho en las salas y en las reuniones. Bueno, pero preguntábamos porque encontrábamos atención en lo que decíamos y así pensábamos juntos. Porque hay veces que no te dan ganas ni de hacer una pregunta porque sabés que el otro no te va a escuchar” (D, 510 – 519).

Este testimonio biográfico revela una actividad reflexiva que informa la conciencia de sí mismo y del escenario cultural que construye y la construye. Es una conciencia que trasciende el presente entrando en diálogo con el pasado y el futuro (Arendt, 1996; Damasio, 2015). Entonces, la escuela es el espacio biográfico donde se sitúa el relato y nos hace viajar por un paisaje de acciones y reflexiones intersubjetivas que trascienden lo que acontece en la sala de clase y la institución escolar.

El espacio biográfico se hace público (Giroux, 2003) adquiriendo potencialidad la propuesta educativa escolar en la cual, los docentes, los niños y los padres, son agentes culturales que comprenden lo que hacen, se cuestionan sobre lo que hacen y son capaces de pensar otras formas de hacer (Giddens, 1995).

En la figura 9.8 se representan algunas reflexiones pedagógicas a través de las cuales los relatos biográficos nos aproximan a la idea de una contra-práctica posible.

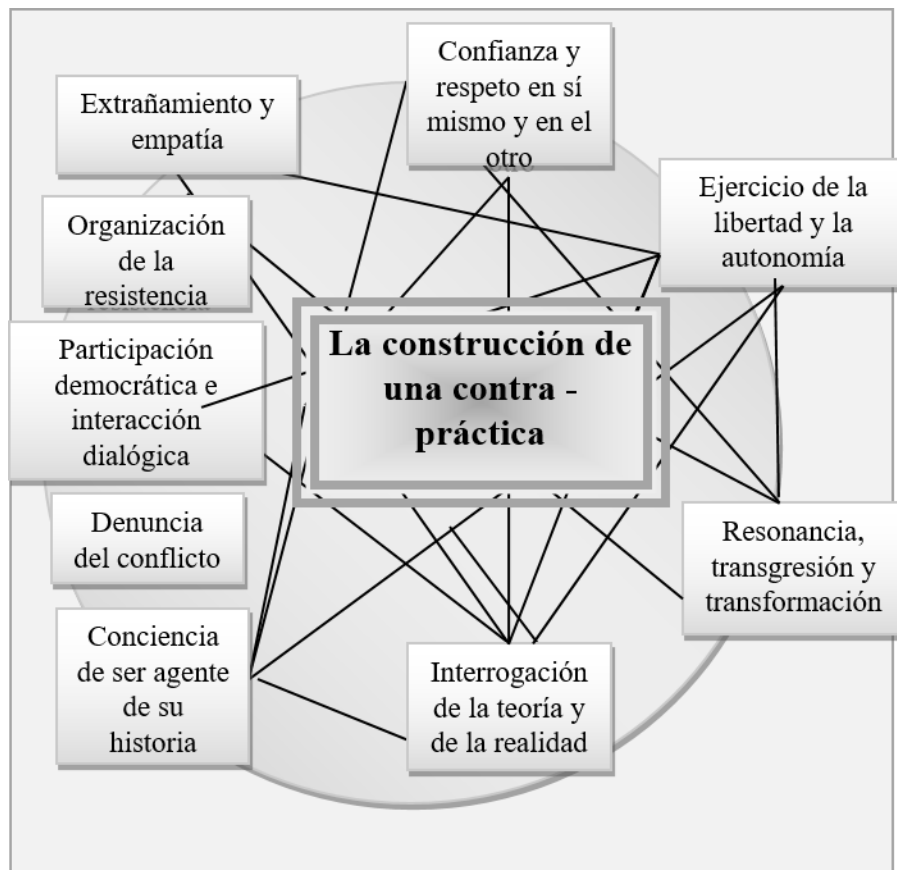


Figura 9.8. La contra-práctica como negociación. Elaboración propia.

Este proceso analítico-reflexivo implica indagar tiempos de imaginación en los relatos narrativos y tiempos de transformación de los sujetos pedagógicos. Requiere un pensamiento crítico que atraviese la realidad para denunciar conflictos, organizar resistencias y crear una contra-práctica que abra posibilidades de emancipación y transformación social. Como toda acción humana, exige la auto-conciencia del proceso social y cultural en el que participan.

La contra-práctica involucra condiciones distintivas indiscutibles, que amplían los desafíos de una práctica interdisciplinar. Supone tomar conciencia del no saber y estar abierto para aprender, aceptar el conflicto y la contradicción como tensiones de la práctica que se convierten en curiosidad epistemológica y llegan a producir



conocimiento. De la misma manera, implica desplazamientos relacionales e históricos que significan aperturas a la memoria histórica y creatividad humana. Significa estar dispuesto a pensar y pensarse en una dialéctica del reconocimiento. Con estas ideas, se deja abierto el análisis a otros sentidos posibles y se presenta una meta-reflexión tomada de mi autobiografía para continuar el diálogo.

“El trabajar en temáticas y áreas diferentes provocó otro nivel de diálogo, muchos maestros querían saber sobre qué estaban trabajando sus compañeros, qué bibliografía estaban manejando y cómo lo llevaban a la práctica en la clase. Cuando las directoras me contaban lo que estaba pasando en las escuelas yo sentía que nos estábamos entendiendo, que manejábamos el mismo lenguaje para pensar la práctica educativa. Otra señal me la daba que los directores me contaran que los maestros querían que yo fuera a sus clases a ver lo que estaban haciendo. También recibía información de los practicantes cuando me cruzaba con ellos en el instituto, porque yo continuaba con mis clases de pedagogía. Ellos me contaban cómo estaban participando de esos proyectos, lo que me mostraba la complementariedad de las actividades de taller y las de la sala de clase. Unos espacios escolares en los que se pensaba la práctica, se discutía la práctica y se narraba la práctica. Los estudiantes también fueron construyendo el lenguaje de la práctica al involucrarse en más de un proyecto escolar” (N, 1002 – 1016).

### *9.2.2. La profesionalidad: revolución en las escuelas y entendimientos multi-referenciados*

Al hablar de la profesionalidad docente, Nóvoa plantea:

“Coloco así la tónica en una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor” (Nóvoa, 2009: 206).

Al incursionar en esta temática tomando como referencia el aporte de Nóvoa (2009), se plantean algunas interrogantes ¿de qué manera transforma y nos transforma la presencia de estudiantes magisteriales en la práctica escolar?, ¿cómo van construyendo su identidad profesional los docentes y futuros docentes? Nuevamente aparece la exigencia de estar dispuesto a reflexionar sobre la presencia del otro en la construcción de las identidades profesionales. Y más aún, significa asumir que es necesario educar la disposición, enseñar como disponerse a estar solidariamente con otros.

El apartado anterior se situaba en el espacio biográfico de la escuela de práctica. El análisis del discurso narrativo se ocupó principalmente de los docentes y sus relaciones con la institución educativa. Ahora, interesa indagar una nueva configu-

ración de la práctica que deriva de pensarse como formadores de maestros en formación. Para ello, se recurre a problematizar la construcción de la comunidad de práctica en su actividad cotidiana: el espacio del taller con los practicantes y otros espacios culturales creados por los sujetos pedagógicos, entre ellos, las salas docentes.

Este abordaje pone en discusión la construcción del saber docente, que, siguiendo la argumentación de Edelstein (2013), se nutre tanto de los saberes de la práctica como los saberes de las teorías que aportan diferentes y variadas perspectivas sobre la educación. Se trata de un saber situado que permite analizar acciones configuradas en contextos históricos, sociales y profesionales en los que se desarrolla la educación. Por tanto, la profesionalidad docente supone un devenir inserto en el ejercicio de la docencia y en las condiciones sociales donde se sitúa.

Ahora bien, esta argumentación coincidente con el pensamiento de Freire (1993, 1998) sitúa la reflexión en el escenario educativo afirmando que quien enseña aprende al enseñar. Este planteamiento, contrario al sentido común y al sentido históricamente legitimado, implica un triple alcance de la tarea de los educadores que se relaciona con la formación de los niños, de los futuros maestros y con la propia formación del docente. Es así que la práctica docente nos interpela en varias dimensiones como lo leemos en un diálogo reflexivo de mi autobiografía.

“(…) y la práctica pre-profesional ¿qué exigencias tiene?, ¿cómo vamos a participar todos de ella? Aquí se presentan otros dilemas, nuestra curiosidad por saber cómo lo hacen otros hizo que se establecieran diálogos y encuentros con maestros de otras escuelas de práctica. Cada uno que averiguaba algo lo traía al colectivo, pero después de esas primeras semanas de búsqueda en los otros, tuvimos que ponernos a pensar desde nosotros” (N, 626 – 632).

En esta cita, aparece con claridad que la identidad de los profesores que, como sostiene Nóvoa (1999, 2009), se construye en contextos culturales como conexión entre dimensiones personales y profesionales, tiene que ver con una pre-disposición que no es natural sino construida. Como consecuencia, posicionados en el contexto de la formación magisterial de grado que se realiza en la escuela, los docentes se disponen a participar de la iniciación en la profesión de un grupo de jóvenes. Esto significa que, el trabajo del profesor consiste en la construcción de prácticas docentes que conduzcan a los alumnos hacia el aprendizaje (Nóvoa, 2009, 206). A su vez, ellos, los estudiantes magisteriales como aprendientes, se proyectan en la docencia disponiéndose a coparticipar en la tarea docente escolar.

En efecto y, de acuerdo con Freire (1998), en la práctica pedagógica liberadora educandos y educadores son sujetos de la praxis. De esta manera, se participa intencionalmente en la construcción del conocimiento, se interviene en la acción y la reflexión en común descubriéndose como verdaderos creadores y recreadores. Significa que el discurso de la teoría y el discurso de la práctica son a la vez producto

y ejercicio del poder. A la vez, se entiende que en toda teoría está implícita una forma de práctica y que toda práctica se sustenta en algún conocimiento teórico (Carr, 1996).

Para analizar la teoría que sustenta su práctica se impone volver a esa comunidad educativa que desafía a los docentes. En esta circunstancia, se trata de la práctica desde el lugar del director de la escuela. El pensamiento pedagógico se ve nuevamente movilizado ¿cuál es la tarea que distingue la profesión de profesor en la educación superior? A partir de este cuestionamiento inicial se fue creando una travesía compartida, aunque en cada escuela fue adquiriendo una configuración singular.

“Volviendo a las cuestiones que nos inquietaban. La organización del taller fue todo un tema didáctico de la educación superior. Planificábamos las directoras un taller y luego de llevarlo a la práctica lo evaluábamos. Analizábamos qué fue lo que funcionó como lo habíamos pensado, qué otras cosas ocurrieron y cuál es su valor. Eran reuniones que voluntariamente las definíamos nosotras, el sistema no las convocaba. Conseguíamos libros, los leíamos y compartíamos, aunque muchas veces los descartábamos. Y así fuimos definiendo ciertos criterios para la selección de referentes teóricos” (N, 658 – 665).

El reconocimiento como profesionales en tránsito significaba asumirnos como hombres inacabados y, por tanto, en transformación. En este devenir de búsqueda, elaboración y cuestionamiento, las prácticas no evolucionan sin obstáculos. Son prácticas que se debaten entre avances y retrocesos configurando un diálogo intersubjetivo cuyas huellas anuncian otros enfoques del pensamiento pedagógico-didáctico.

Interesa señalar que este movimiento de renovación de la cultura institucional significa un compromiso con los llamados tiempos de lectura. El desafío asumido provoca y trasciende un discurso desde el cual se dice lo que no se hace o no se encuentran palabras para decir lo que se hace. El posicionamiento colectivo construye un discurso que narra la experiencia vivida y se hace visible como experiencia abierta a la transformación. Algunos discursos refieren a la manera de pensar la propuesta de enseñanza lo que implica pensarse como docentes. Otros, ponen en duda las metodologías usadas en el trabajo cotidiano y promueven la búsqueda informada de otras formas de enseñanza. Y también están, los que abren la discusión sobre el funcionamiento de la comunidad educativa.

“Recuerdo que algunas veces colocaba los libros en el escritorio y, en el horario previo a la entrada cuando nos reuníamos a medida que cada uno llegaba a la escuela, los mirábamos y conversábamos. Algunos preguntaban algo, otros no. A veces pedían para leerlos. En otras oportunidades fui directamente a cada maestro con un libro, contándole lo que había encontrado que me parecía que le

podía interesar. Otras veces los presentaba como la bibliografía que estaban manejando los estudiantes en el instituto. Y así se fue generando una nueva cultura de lectura, una cultura crítica y reflexiva. Los comentarios e intercambios se producían entre algunos maestros, conmigo y con los practicantes” (N, 668 – 677).

Habría que recordar que estos procesos se desarrollan en tiempos particulares de cada colectivo escolar, en un transcurrir histórico y singular de la práctica profesional cooperativa que no se reconoce, ni propone, desde el sistema educativo. Por tanto, cada comunidad educativa inventa tiempos para construir un escenario de significados que delimita su propio “habitus”, lo que favorece la concientización sobre una práctica informada. Se crean así, nuevas formas de mirar y entender la realidad educativa como resultado de negociaciones que se configuran como modelos teóricos en discusión. Es una praxis que atraviesa todos los órdenes del funcionamiento escolar, que provoca momentos de ruptura y resulta problematizadora, especialmente, para el director como referente pedagógico institucional.

“Yo creo que una de las cosas importantes es que siempre hay que estudiar, en colectivo de maestros y de directores. Hay que estudiar didáctica, porque se trata de saber enseñar. Hay que partir de un conocimiento teórico sobre la enseñanza, que tenemos que manejar y acordar en la institución, porque si no, pueden andar todos por distintos lugares. Creo que, me parece que para una directora y los maestros lo primero es el marco teórico sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre la didáctica. Creo que hay como que acordar en la escuela para empezar a caminar. Y creo que, me parece a mí, hay que empezar a leer didáctica: los estudiantes, los maestros y las directoras también, todos. Y después sí, empezar con las problematizaciones, con los planteos (...)” (EN2, AM, 175 – 186).

La posición que explicita Ana Mary adquiere significado en el contexto de la experiencia, a través de un desplazamiento histórico se ubica en el lugar que ocupa para como directora de práctica. Se proyecta en una práctica reflexiva que hace posible la producción del sujeto como construcción de sí mismo, en diálogo y relación con el otro. En particular, remite a la creación de un lenguaje de la práctica (Larrosa, 2003, 2004, 2009) desde el cual el docente se interroga reflexivamente sobre cómo construyó la experiencia educativa, qué saberes la hicieron posible, en qué temporalidades acontece la práctica narrada.

En esta meta-reflexión se reconoce la contingencia y la historicidad de una práctica educativa situada, que contradice, intencionalmente, la cultura institucional hegemónica, al colocar el diálogo como eje de las relaciones pedagógicas. Se trata de una dialéctica del conflicto (Fernández, 1994) entre lo estable y lo transformable que hace a un estilo de mediación cultural a partir de esquemas referenciales que se acuerdan en la institución. En esta trayectoria educativa se construye

una matriz de pensamiento pedagógico que organiza la experiencia educativa colectiva y deja huellas en la cultura institucional que favorecen la rememoración.

“Capaz que (...) les cuento lo que me sucedió (...). Estábamos trabajando un área en la práctica, no importa cuál y una maestra me dice: no tenemos ni idea de la bibliografía. Y yo le digo sí, está bien, dijeron la verdad. Entonces traemos libros para que lean. Porque si no ¿quiénes son los que leen?, los practicantes. ¿Y cómo pueden los maestros hablar con ellos si no tienen esas lecturas? Tenemos que acercar los materiales y alguno empieza siempre a leer” (EN1, D, 490 – 496).

En su relato, Dafne des-oculta procesos duales de auto-reflexión y reconocimiento del conflicto que implican un diálogo del maestro consigo mismo y con la comunidad educativa. Los docentes no llegan a reconocerse en formación y transformación sin aceptar que hay temas que no conoce pero que puede conocer. Exige tener confianza en sí mismos para no mantenerse falsamente protegidos por el mito de la ilustración, que los hace poseedores de todo el saber necesario. Ese mito no acepta diálogos con el saber porque se sustenta en el dualismo saber/no saber.

Según aporta Fromm (2005), esas concepciones se interiorizan apelando al miedo a la libertad y generan alienación. Esos mitos, como afirma Castel (2010), conforman una inmaterialidad de las relaciones humanas que las hace inapelables y por estas razones el maestro no se atreve a reconocer su no saber. Entonces, cabe interrogarnos sobre ¿por qué se mantienen vigentes estas identidades profesionales?, ¿de qué manera se puede contribuir a la formación de los estudiantes sin un diálogo académico abierto?

Se sabe que el sistema educativo, históricamente, ha jerarquizado unos saberes y ha descalificado otros. Y, este discurso, que impregna la institución, funciona a través de la autoridad y las jerarquías de control (Díaz Barriga en De Alba, 1995). En el propio relato encontramos alternativas y como afirma Freire (1996) el hombre es un ser condicionado, pero no determinado. Por tanto, es capaz de concientizarse de sus límites y pre-disponerse al diálogo social.

La maestra a la que alude el relato va más allá de esos límites, reconoce no saber y habilita un diálogo inicial en el cual la directora reconoce la valentía del planteo. Ambas asumen la responsabilidad de aportar materiales de lectura para generar otros diálogos, especialmente, diálogos con los estudiantes. De esta manera, maestros y estudiantes se aventuran a aprender más, a enseñar más y a conocer más para valorar la formación más allá de obtener el título de grado.

El desafío está en subvertir esta ideología naturalizada de la ilustración para asumir colectivamente los riesgos que implica transitar por otros espacios biográficos en los cuales el docente reinventa su profesionalidad con la presencia de los practicantes (Contreras, 1997; Giroux, 1996). Las acciones que emprende Dafne

desde la dirección pretenden iniciar algunas transformaciones. Provoca a los maestros para que se dispongan a estudiar y se autoricen a programar actividades que antes no hacían.

Los maestros van arriesgándose a pensarse como colectivo, a organizar otras prácticas informadas y comienzan la creación de una contra-cultura que apela a otras imágenes, otros discursos y otra práctica. “Yo, por eso, apuesto a la práctica docente, por eso a mí me gusta trabajar con practicantes. Porque te exige estudiar” (GD, F 436 – 437). También Mónica entiende que la transformación implica aceptar riesgos como camino de resistencia.

“Ah sí, totalmente, si vale la pena, claro que sí. Lo único que la transgresión se nota más en el interior, mucho más. Porque los cambios sociales y políticos a veces son más lentos y los cambios institucionales, más lentos aún” (M, 17 – 20).

“Pero si vos tenés la convicción de lo que estás haciendo y más por lo que te planteaba, si estás convencida de que estás garantizando el derecho del otro, eso te da tranquilidad de acción” (M, 23 – 26).

“Algunos valoran, otros lo respetan en el silencio, porque tampoco se animan a manifestarse y otros lo cuestionan, aunque muchas veces sin argumento” (M, 29 – 31)”.

La posibilidad del cambio cultural y educativo está dada por la creación de espacios de resistencia en los que se asuma el compromiso de liberar ese potencial crítico de la educación y los educadores. Se trata de deconstruir las representaciones sociales naturalmente aceptadas como punto de referencia para construir otros mundos posibles. Esta deconstrucción está asociada a la denuncia de las prácticas educativas hegemónicas que son fragmentadas, con sentido instrumental, a-histórico y mercantil (Cullen, 2007). En contraposición, es posible reivindicar prácticas enmarcadas en el derecho a la educación, especialmente de aquellos a quienes, generalmente, se los excluye.

Estas perspectivas dan significado a las prácticas de resistencia como acciones intencionales e informadas de oposición a las prácticas de dominación. Se sustentan en la reflexividad intercultural (Caria, 2002) de la comunidad educativa. Por eso, la práctica educativa es un ejercicio de imaginación a través del cual los docentes se proyectan al provenir.

“Ellas saben que dentro de nuestra cultura institucional ya hay un acuerdo tácito o no, pero sí es un acuerdo, una exigencia asumida por todos de que los miércoles a las 7 de la mañana nos reunimos. Y después vemos cómo organizamos esas reuniones, qué temas seleccionamos para cada semana, a qué urgencias tenemos que hacer lugar sin dejar de seguir con el proyecto que hicimos” (M, 47 – 53).

Mónica destaca la existencia de un proyecto común que pone el énfasis en la educación como derecho, lo que, según Cullen (1997), significa que la escuela no es solamente un espacio de todos, sino para todos. Por eso, este planteo es relevante para la sociedad contemporánea y particularmente para los jóvenes que hoy se están formando para la docencia. Estos jóvenes practicantes que llegan a la escuela, y se encuentran con este proyecto, se enfrentan al conflicto de pensar la educación en oposición a los imaginarios sociales regulados por la geo-cultura de mercado (Giroux, 2003).

Esta situación los problematiza y les exige develar las intenciones de esas concepciones que desdibujan las relaciones intersubjetivas en la vida cotidiana, que naturalizan ideas en torno a la diversidad, el individualismo y la competitividad confinando al hombre a la sumisión y dependencia. Esta concientización es el punto de partida para pensar en una alternativa pedagógica que centre su interés en el desarrollo humano y favorezca la emergencia de propuestas educativas para dejarnos conmover (Skliar & Téllez, 2008), pensar el encuentro con el otro y repensar la cuestión del sujeto.

Es una manera de superar otro mito, el construido en el mundo de los dogmatismos y las certezas absolutas, que ha impedido reconocer lo imprevisible y lo irrepetible de la experiencia humana. Esta superación significa asumir la distancia crítica necesaria para emprender la deliberación y la negociación en la práctica profesional como lo anuncia Graciela.

“Claro, pero a mí me parece que es una forma de no pensar solo. Pero trabajamos siempre con el otro” (EN1, G, 134 – 135).

“O sea, planteando problemas que uno tiene, plantearle al otro a ver qué idea te da. Nosotros siempre estamos intercambiando, siempre: hice tal cosa, me pasó tal cosa, a ver, ¿por qué será que pasó eso? Porque pila de veces, vos hacés una propuesta esperando una cosa y te sale otra. (EN1, G 139 – 143)”.

“Nosotros siempre hicimos acá, lo hacíamos contigo y lo seguimos haciendo. Los días administrativos, sobre todo cuando vienen los maestros nuevos, le damos importancia a hacer acuerdos institucionales. (...) sobre qué cosas vamos a hacer (...) Entonces, de ahí hacer acuerdos sobre todas las cosas que se van a llevar adelante con la práctica” (G, 722 – 731).

Encontramos, aquí, elementos de un discurso pedagógico performativo que no busca describir lo que hay que hacer. Por el contrario, promueve recorrer intentos abiertos a lo incierto, acciones provisorias que se someten al análisis crítico del otro y de la comunidad. Es un tipo de acción posible que se explica a partir de la dialéctica de la autoridad (Giroux, 2003) y fundamenta una educación dialógica. En esta perspectiva se enmarca el sentido de mi experiencia al pensar la práctica desde la dirección de la escuela de práctica.

“Mis preocupaciones iban en muchas direcciones y me exigían escuchar muchas voces. Yo escuchaba y a partir de ello pensaba, decidía algunas cosas y descartaba otras. Este fue un período en el cual me volví a interesar por hacer algunos cursos, participar en congresos, seminarios y otras actividades académicas. La lectura era una práctica cotidiana para mí y para todos, en la escuela. Llevaba libros y siempre algún maestro (a veces los mismos) se llevaba alguno y cuando lo había leído avisaba que en la próxima reunión docente haría una presentación. Los que no eran lectores voluntarios, eran escuchas atentos. Por tanto, el aporte teórico estaba presente” (N, 642 – 651).

Como anuncia este fragmento de mi autobiografía, para mí la función de dirección significaba renunciar al lugar privilegiado del ejercicio tradicional del poder para promover la vocación de ser más (Freire, 1994 b) del colectivo escolar. Este empoderamiento de la comunidad educativa me exigía participar de una relación dialógica basada en el respeto y la ética emancipadora (Rebellato, 2008) no solo con los maestros, también con los practicantes, con los niños y con la comunidad.

Yo buscaba promover un diálogo verdadero, que partiera del supuesto que todos sabemos algo y todos ignoramos algo, para liberar el pensamiento crítico, el deseo de saber y el deseo de aprender. Es decir, un proceso de deliberación en el cual los maestros y estudiantes adoptaran, conscientemente, el poder de la palabra para dar sentido a la educación y a su educación. En esta postura me reconozco hoy, a través de la voz de Juan Pedro.

“(…) el otro recuerdo que tengo es la gran libertad de trabajo con los maestros que había en ese momento. Libertad que no era que cada uno hiciera lo que quisiera, sino que había un espacio de negociación. En un momento donde todavía estaba muy fresco o lábil la construcción de un área de práctica, la posibilidad de que el maestro adscriptor te orientara y te enmarcara dentro de una coherencia institucional era muy arriesgado, en general no se hacía así” (JP, 31 – 38).

La voz del joven director de escuela de práctica rememora acontecimientos que han dejado huellas en su experiencia estudiantil, que involucran esa cultura escolar particular. Una cultura en la que adquiere visibilidad el ejercicio de la libertad en la producción de conocimiento. Esa postura de la comunidad escolar que se les presenta a los estudiantes magisteriales, como una realidad educativa contradictoria y conflictiva que reclama reflexión crítica (Giroux, 2003) porque los invita a involucrarse. Seguramente, para muchos practicantes no resultaba fácil participar en el diálogo con sus maestros adscriptores.

Ellos llegaron a la escuela pensándose ignorantes, asumiendo el atontamiento de su conciencia (Rancière, 2006) y la comunidad escolar los interpelaba a pensar por sí mismos. Se enfrentaban a su propia contradicción. Por un lado, esperaban y demandaban modelos dados de prácticas de enseñanza. Por otro, se conmovían al



encontrarse en un escenario de diálogo con los docentes que los llevaba a conquistar la confianza en sí mismos.

La comunidad escolar los integraba al escenario socio-profesional real y les exigía transitar por una experiencia intersubjetiva que los habilitara como agentes de su cultura y de su formación. Este es el imaginario cultural que también valora Rita de su formación.

“Bueno, en mi caso, en los primeros encuentros con la práctica el desafío fue el pensar como practicante del 2do año de magisterio, el dialogar con el hacerse maestro. A ver, ponernos a pensar en esas decisiones y en todas las que llevaba cada vez que se planteaba una propuesta. O sea, el hacerse docente era esa construcción que estábamos poniendo en juego a la hora de trabajar contigo, que eras nuestra directora, nuestra profesora (...)” (EN2, R, 47 – 53).

“Hay un conocimiento que nace de la praxis de ese docente, y que tiene que ver con su propia historia y los lugares que ha recorrido, con su formación. Pero es ahí adentro, en ese momento y en esa escuela, con esos maestros que el practicante comienza a discernir quien es como enseñante, qué enseñante quiere ser (...) Porque además, cuando nosotros comentábamos en grupo las cosas que pasaban a los niños, todos sabían de qué niños se trataba (...) Bueno, ya se veía en esa escuela de práctica que ese ser humano era parte y no había un educador social intermediando, era un conocimiento que tenían esos maestros y que lo compartían con nosotros, los practicantes” (R, 287 – 300).

Lo que parece explicar este episodio que Rita aporta es una práctica recurrente en su historia de vida, que no se reduce a la etapa estudiantil. Ella nos involucra en una espiral recursiva, desde el presente a la etapa de formación en la escuela de práctica, para señalar el valor fermental (Vaz Ferreira, 1957) de una experiencia que alimenta su pensamiento reflexivo. Refiere a los tiempos de iniciación en la docencia en una comunidad en la que encuentra el sentido transformador de la práctica.

Estas señales que emanan del pensamiento pedagógico de esos maestros adscriptores refieren a la importancia de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1996) al destacar la apertura a la reflexión sobre su propia práctica. Esta apertura convoca la siguiente autopercepción:

“Como directora tenía a cargo el taller, al principio participaban los practicantes y yo. En un momento vimos la importancia de la participación del maestro y lo integramos. Para nosotros el taller era un espacio de formación privilegiado, le dábamos ese valor reflexivo y fermental que necesitaba la práctica docente. Los estudiantes estudiaban, discutían y producían en el horario del taller. Eran orientados y acompañados por los directores y maestros. También hacíamos taller después de realizar las actividades en la clase. Este taller lo llamábamos Taller de análisis. Se analizaba la situación educativa y no solamente al estudiante que había desarrollado la propuesta elaborada colectivamente” (N, 678 – 686).

Reconocer que la práctica tiene su propia lógica (Edelstein, 1999) significa que hay un tiempo de la práctica que no es un tiempo lineal. Tiene que ver con una temporalidad colectiva que aporta ritmos particulares a toda práctica social. Tiene que ver también, con los procesos de enseñar y los procesos de aprender en relación a los sujetos participantes. Y, por supuesto, involucra una espacialidad que caracteriza las condiciones institucionales en las que toda práctica se concreta.

Finalmente, pero no menos importante, se trata de reconocer el espacio biográfico en el cual se producen los diálogos interculturales que hacen posible las construcciones conceptuales y los significados culturales coyunturales y pertinentes a los contextos particulares. La opción metodológica de taller conforma ese espacio etnográfico en el cual la lógica de la práctica se reconoce en múltiples itinerarios dialógicos de formación.

Desde esta perspectiva, el taller se constituye en un lugar privilegiado para la reflexión crítica que significa un distanciamiento y extrañamiento (Velasco y Díaz de Rada, 2015) en las prácticas de aula. Permite incorporar un conjunto de aportes de la teoría y de la práctica que resultan significativos para hacer inteligible la temática que se aborda. Implica un diálogo entre discursos que permite cuestionar nociones intuitivas o tácitas y provoca la discusión. Este enfoque de la formación docente en el escenario escolar supone una forma nueva de pensar la escuela, la práctica docente y la enseñanza como lo señala Estela.

“A partir del trabajo con los estudiantes, eso para mí fue algo nuevo en ese momento, empezamos a pensarlo de otra manera. ¿Qué cosas nos caracterizan o pienso yo que caracterizan la práctica en mi visión? Creo que es la incertidumbre de la práctica, la práctica es una construcción inacabada donde se construye un día, se deconstruye al otro y se vuelve a construir. Entonces, siempre hay una ventana para seguir construyendo el conocimiento. Y creo que cuando uno ve en los estudiantes esa misma actitud, de poder verse a sí mismos y hacer esa deconstrucción, se convence de que ese es el camino, que no hay verdades acabadas y que el compromiso de ir construyendo es de todos, eso es lo que me parece de la práctica” (EN2, E, 149 – 160).

“Esto también nos llevó a pensar la práctica del director, la necesidad de la planificación de los talleres. Es decir, los propios talleres tenían que tener secuencia (...)” (E, 674 – 676).

El discurso de Estela es provocativo al rememorar episodios y conflictos que atraviesan la experiencia educativa. Por un lado, manifiesta ciertos presupuestos que marcan límites en la intervención pedagógica. Por otro, plantea interrogantes sobre otras maneras de actuar en relación a quiénes están involucrados. Por tanto, podríamos señalar que, para ella, quien forma se forma y se transforma (Freire, 1994 b, 1998; Josso, 2004; Arfuch, 2007), lo que convierte al taller en un escenario de experiencias críticas (Woods, 1997) para todos los actores/autores.

Por consiguiente, el taller es un espacio privilegiado de participación democrática que exige poner en juego la escucha, la palabra, la mirada, la explicación teórica y la lectura a varias voces (Litwin, 1997, 2008; Josso, 2004). De esta forma, se desestructura la posición hegemónica de escucha pasiva de los estudiantes, ya que se ven involucrados en esa participación.

“La práctica en la escuela te permite (...) ver lo teórico de otra manera, me hace pensar lo teórico de distinta forma. Eso creo que es compromiso docente. Yo podría trabajar igual sin hacer todo eso. Pero es mi forma, yo creo que tiene que haber ese continuo formarse y transformarse” (F, 269 – 273).

El significado que Fernanda le atribuye a la práctica docente escolar se aproxima a la idea que en la práctica se produce una profesionalidad en devenir (Nóvoa, 1999, 2005). Por cierto, la elaboración del relato reflexivo de una trayectoria propia se documenta en los textos de la práctica y devela los supuestos epistemológicos y metodológicos que la fundamentan. En este proceso toma forma una identidad narrativa, (Ricoeur, 2006), que va contracorriente de la representación social que coloca el orden jerárquico del sistema educativo sobre la práctica docente.

“Cuando le informábamos a la inspectora lo que estábamos leyendo y qué pensábamos hacer, nos decía: Qué bueno, esto que ustedes hacen, no se hace en otras escuelas. Estas distinciones, fueron situándonos en un lugar de privilegio, según el imaginario colectivo. Aunque, empezamos a ser vistas como escuelas de elite, en realidad, éramos grupos de maestros que habíamos asumido el compromiso de la práctica a nuestra manera” (N, 652 – 657).

Esta ausencia de reconocimiento va más allá del desánimo inicial porque empodera a la comunidad educativa que se reconoce en diálogo hacia sí misma. Pero, este diálogo hacia el interior de la comunidad puede convertirse en un monólogo en el cual todos hablen con los mismos argumentos. Por tanto, no es suficiente para concretar transformaciones educativas. Se hace necesario instalar otros diálogos, promover el debate desde el conflicto que moviliza y es lo que lleva a buscar argumentaciones consistentes. Esta es la razón que impulsa al colectivo escolar a compartir el trabajo con la jerarquía del sistema. Sin embargo, en el episodio narrado no se consigue iniciar ese diálogo y la respuesta nos etiqueta como divergentes.

Esta valoración en la cual se podrían encontrar ventajas pedagógicas, en los hechos, mantiene al colectivo apartado, excluido de otros colectivos. Por tanto, clausura los diálogos interculturales. No obstante, también lleva a tomar conciencia sobre los significados de una práctica auténtica, creada por la propia comunidad que está en transformación. Esta experiencia permite pensar desde los bordes donde se construye una comunidad dispuesta a reflexionar sobre los significantes hegemónicos que regulan las prácticas sociales (Damasio, 2015).

“(…) yo comparto esto que nada se construye desconociendo que el otro algo tiene. Por ejemplo, escuchar a los estudiantes magisteriales. Me parece que es muy importante, por lo menos, es lo que nos va diciendo por ahora la práctica. Escuchar, escuchar cuáles son sus expectativas con respecto a la práctica, a ser maestro. Y el tema de empezar a escucharlos es el tema de empoderarlos. Reconocer, de alguna forma, que ellos tienen algo que decir desde el primer momento que ingresan a la escuela. Y eso también construye lo que es la afectividad, que dice ella. Es una relación totalmente diferente la que se genera entre el maestro adscriptor, el director y los estudiantes, cuando se los escucha desde el vamos, desde ese momento que ellos piensan que no tienen algo para dar, que van a la escuela a aprender. (…) Me parece que es una construcción que garantiza construcciones colectivas” (EN2, E, 252 – 268).

Estela reconoce la singularidad que atraviesa el pensamiento pedagógico como resultado de debates y negociaciones informadas teóricamente. La potencialidad del discurso colectivo se construye como un tercer espacio y permite organizar la oposición a prácticas que se distancian de los enfoques reflexivos (Santos, 2006). Es un espacio de producción conceptual, en la escuela, con nuevas matrices de comunicación que funcionan como redes dialógicas en espacios y tiempos de proximidad y distancia. En definitiva, son formas de transformación de una cultura escolar desarrolladas por los propios docentes como sostiene Liliana.

“A nosotros nos convocaba, nos desafiaba y queríamos hacerlo porque nos sentíamos más seguros. Me parece que eso, ya sea el maestro, el director, el intercambio me parece que es lo que el docente valora, el intercambio con el otro. Valora el poder decir lo que piensa, analizar y visualizar eso que es un objeto de estudio, sea una planificación, sea un contenido, lo que se ponga en estudio” (L, 157 – 163).

“También es tener oportunidades de poder intercambiar con otro y tener nuevos aprendizajes, animarse a hacer cosas nuevas. Sí, porque me parece que yo como directora espero que los maestros produzcan nuevos saberes, pero ellos también esperan que el director movilice, cree, promueva, proponga. Y valore. Y eso es fundamental, que se valore” (L, 165 – 170).

En la narrativa de Liliana se hacen evidentes algunas conexiones con la idea de práctica situada. Anuncia una práctica que utiliza mecanismos de deconstrucción crítica en un espacio educativo atravesado por relaciones de poder (Reyes, 1993; Díaz Barriga, 1995). Y señala que ese espacio escolar habilita una dialéctica de relaciones en el interior de la comunidad educativa como ejercicio de la autonomía profesional. La conquista de esos espacios de autonomía se sustenta en el reconocimiento de sí y del otro (Filloux, 2004) y promueve una auténtica participación democrática.

Como argumenta Cullen (1997), en el diálogo social intercultural es donde se construye la educación como cuestión pública. Es un diálogo social en el cual participan varias voces. Además de la voz de los maestros de la escuela, toman la palabra practicantes y otros agentes culturales. Son voces en diálogo con la teoría y los textos de la práctica. Se trata del funcionamiento del taller como alternativa pedagógica, que complementa y amplía el espacio instituido del aula, en la reflexión pedagógico didáctica.

En el taller, como contra-espacio pedagógico (Edelstein, 1999, 2013; Pruzzo, 2002, 2013), se configura la experiencia profesional de la comunidad educativa. Adquiere relevancia como otro escenario de la formación docente, el que se desarrolla en la escuela, el lugar donde se piensa la práctica profesional (Nóvoa, 1999, 2009; Lopes *et al.*, 2015) más allá del instituto de formación. Entonces, la escuela se reconoce como un lugar de autoridad, de otras voces y representaciones que participan en la configuración de diálogos reflexivos.

“Las voces de autoridad se distribuían turnos entre los estudiantes, particularmente el que había estado a cargo de la clase, el o los maestros que habían presenciado la actividad y el director. Desde el comienzo, argumentábamos sobre el valor de hacer anotaciones en la clase para compartir en el taller y todos teníamos nuestras anotaciones. Esos registros funcionaban como apoyo a la memoria y muchas veces traían al taller la voz de los niños, sus respuestas o sus preguntas, además de las del practicante” (N, 687 – 693).

En este espacio dialógico circulan diversos registros, orales, escritos, corporales, emocionales y gráficos, que hacen visibles momentos de la experiencia práctica en los que algunos de los participantes ponen su atención y se convierten en objeto de reflexión. En este diálogo en contexto se produce un cruce de información en el cual cada uno aporta algo, señala aspectos que selecciona y los que descarta y argumenta sobre esas opciones. En ese juego, entre lo que se observa y lo que no, desde la perspectiva de cada uno y del otro, se produce una reflexión amplia, plural y profunda sobre la práctica que problematiza a quienes participan y al propio objeto que se pone en discusión.

Lo interesante de estos registros está en que entra al taller la voz de los niños, su pensamiento y opiniones en relación a su propio proceso educativo. Esas voces se autorizan a través del manejo de algunos registros (cuadernos, carteleras, carpetas, portafolios, exposiciones, etc.) Conocer y analizar la enseñanza, a partir de lo que dicen y hacen los niños en clase, implica volver a correr la mirada para pensar la educación.

Al respecto dice Graciela (925-927): “Si, claro, hay dos referentes para pensar la práctica, escuchar a los niños y tener conocimiento disciplinar y didáctico, las dos cosas”. En este discurso subyacen argumentos aportados por Filloux (2004) que permiten entender que el taller se sitúa en el lugar de las interacciones y donde

la subjetividad se vuelve intersubjetividad. Para los estudiantes magisteriales significa una oportunidad para volver sobre sí mismos, tomar distancia de los acontecimientos, decir su palabra y escuchar otras palabras.

En el espacio académico de taller, la práctica constituye una experiencia meta-analítica (Litwin, 1997) en la cual se vuelve a mirar la teoría a partir de lo que ocurre en la clase. Se reivindica el análisis multi-referencial (Ardoino, 2005) en el cual se reconfigura el pensamiento pedagógico y social de los sujetos participantes. En el mismo sentido, para Rita es importante aprender a escuchar porque esa disposición a escuchar al otro hace posible la reflexión dialógica.

“Es una lucha, que para mí es como mi pensamiento, yo tengo que pelear con mis ideas y tengo que pelear con las ideas de los otros, porque, en realidad... es desde la escucha, desde el aprender a aceptar al otro, desde el argumento. Sin argumento, no puede haber pelea. Yo te puedo argumentar mis ideas y tú vas a tener un marco diferente, que se vincula hasta con las experiencias, pero reconocer al otro como sujeto, la validez de su conocimiento, aunque pensemos opuestamente, vos establecés un diálogo de ideas” (R, 812 – 819).

Desde esta perspectiva, se instala una ética del respeto en la que los argumentos que se manejan tienen sentido en una trama razonable y significativa (Gergen, 2007) inmersa en una circunstancia particular. Se trata del tiempo de la apertura (Larrosa, 2014), que es ese espacio-tiempo en el cual se produce la experiencia de conocer. Es un espacio tiempo-pedagógico en el que se construye la identidad profesional narrativa (Ricoeur, 2006) y se advierten los riesgos de invisibilizar esta profesionalidad si no se hace pública.

“Pero si no escribimos desde la práctica y no seguimos escribiendo durante la actividad profesional, que eso es lo que yo veo ahora, el maestro va perdiendo el ejercicio o la buena costumbre de escribir sobre lo que hace. Y no es el escribir para la directora, o para la inspectora, no, es escribir porque se necesita, de alguna manera es hacer ese ejercicio lo que nos va transformando” (EN2, R, 415 – 421).

Hacer pública la práctica educativa exige narrar la experiencia como un compromiso ético individual y colectivo, lo que supone garantizar la circulación del conocimiento, como afirma Contreras (1997). Pensar formas de hacer público el saber docente (Camilloni, 2008) requiere una disposición a escribir y una política pública de reconocimiento. Consecuentemente, significa una lucha entre la adaptación y la transgresión como posibilidad de organizar la resistencia (Giroux, 2003, 2004) y orientar la transformación. Cabe reconocer que, muchas veces, es una resistencia desde el silencio que necesita convertirse en una resistencia desde la voz, aunque siempre involucra niveles de reflexión sobre la práctica.

“En este período tuvimos que deconstruir prácticas instaladas en la escuela, en los niños, en las familias y también en nosotros, los maestros, para luego elaborar otras prácticas sabiendo donde y en qué están las diferencias, cuáles son los propósitos en cada una y por qué se eligen unas y descartan otras. En este recorrido íbamos descubriendo qué pasaba en esa caja negra a la que refieren muchos autores, ampliábamos lo que sabíamos y conocíamos otras cosas sobre qué era lo que acontecía. En estos casos los aportes reflexivos de otros maestros, profesores o practicantes nos llevaban a tomar distancia y considerar lo que ellos veían. La reflexión aportada por otro contribuía a ese extrañamiento difícil de alcanzar desde el nivel individual” (N, 817 – 826).

La experiencia de trabajo en la escuela con profesores del instituto devela un ejercicio de la libertad como diálogo entre culturas. Evidencia una identidad profesional que se conforma como transacción biográfica (Lopes, 2013) de la cual es necesario tomar conciencia. Sin duda, no se narran prácticas ingenuas, ni pretendidamente neutrales. Por el contrario, se trata de experiencias asociadas al compromiso político con la educación para la emancipación, lo que se explicita en la meta-reflexión que provoca escribir la autobiografía “¿teníamos conciencia que estas propuestas constituirían prácticas contrahegemónicas? ¿qué relación tenían estas iniciativas con movimientos de resistencia?” (N, 814 – 816)

Estas prácticas que asumen el desafío de generar oportunidades a las nuevas generaciones se proponen enfrentar una sociedad de mercado que las aliena material y culturalmente. Por tanto, el significado de estas experiencias consiste en promover un pensamiento reflexivo en los niños y los estudiantes magisteriales, futuros maestros, desde la propia reflexión del educador que se involucra en diálogos intergeneracionales. Así lo piensa Juan Pedro y lo plantea como un diálogo entre discursos.

“(…) vos no podés pedir que la gente aprenda, si vos no estudiás, si no das material nuevo, si no compartís material, si no aportás reflexiones inteligentes que hagan al otro pensar. Y todo esto que te digo lo aprendimos mucho contigo. Siempre estabas, siempre compartías y dabas muestras de seguir estudiando siempre y nosotros aprendimos viéndote así y viendo cómo los maestros también tomaban esa orientación. Cada uno a su ritmo y nosotros también, cada uno como podía” (JP, 700 – 707).

En esta trama temática, el análisis crítico del discurso se sitúa en el centro de esa revolución que se produce en la escuela cuando alguna parte de la comunidad se moviliza y provoca resonancias en la cultura institucional. Estos movimientos se parecen a las anomalías que generan algún cuestionamiento en las comunidades científicas, como argumenta Kuhn (1991). Para el autor, se necesita una ruptura de la normalidad y es a partir de las anomalías que se reconocen se proponen y configuran los debates y procesos de investigación que hacen posible elaborar otras explicaciones teóricas.

En la escuela, la ruptura en la secuencia naturalizada de prácticas heredadas lleva a reconocer concepciones distorsionadas de la realidad y generar procesos de búsqueda y transformación. Una de las concepciones distorsionadas más comúnmente aceptadas es la idea de una formación acabada. Como consecuencia, tomar conciencia del inmovilismo del pensamiento que implican tales rutinas y la subordinación de la práctica a la teoría, produce un movimiento intelectual que implica la lucha contra el dogmatismo y la alienación (Gramsci, 1984, 2007) de los hombres. De esta manera, se inician procesos de descolonización cultural para reinventar una contra-cultura que exige la humildad de estar dispuesto a la actualización y la transformación a través del estudio.

“(…) es imposible que alguien que sepa didáctica porque haya estudiado desde muchos libros pero que no tenga la práctica, la cotidianeidad de la práctica de todos los días, pueda pensar la enseñanza en la escuela. Parece como que le haría falta algo, eso que es como muy importante. Y reitero es en las escuelas de práctica donde realmente hay una actualización bibliográfica y donde realmente se apuesta a partir de esa formación inicial de maestro, continuar con una formación más permanente” (D, 550 – 558).

Dafne pone de manifiesto la configuración intersubjetiva de una cultura institucional que somete a reflexión sus prácticas y su formación. En efecto, aquellos agentes críticos (Woods, 1997) que se construyen en la experiencia colectiva asumen con otras posibilidades su profesionalidad en la complejidad de la práctica educativa.

Esta reflexión situada en la experiencia compartida permite distinguir los fundamentos teóricos de las prácticas heredadas y de las nuevas prácticas y desenmascarar finalidades de control y deshumanización. O sea, se trata, de identificar algunas formas de resistir a la seducción de representaciones ilusorias de lo real (Laclau, 2011), como un todo homogéneo para reconocer realidades que exigen entendimientos plurales, relativos y plausibles. Este posicionamiento, como lo explicita Graciela, no implica desestimar la teoría, sino, entender qué explicaciones teóricas son pertinentes para cada situación particular.

“Por eso, yo dos por tres la traigo y le digo mirá que pasa cuando yo trabajo, porque veo que, tiene que observar también al maestro cómo trabaja. La otra practicante observa todo (...) Claro, le digo las cosas buenas siempre, porque si no... Y cómo va mejorando, cómo va, incluso, la primera actividad que ella dio, esta muchacha, que justo estaba la directora, fue tal el desastre que después me dijo: la doy de nuevo. Una cosa que no pensé que había que ir tan, tan detalladamente en el asesoramiento, por eso te digo, hay un problema cultural, de nivel. (...) Yo busco la autonomía de los niños y lo mismo de las practicantes. Pero, algunas son muy autónomas y otras precisan mucho acompañamiento, tienen otro nivel de autonomía. Yo apuesto a eso con las practicantes, a que sean independientes, porque en un momento van a ser docentes, van a estar a cargo de una



clase, a ver, tienen que tener autonomía, tienen que pensar con su propia cabeza” (G, 671 – 712).

La voz de Graciela habla de sí misma, de su trabajo como maestra adscriptora, en el taller y en la clase. Destaca la intencionalidad docente inserta en la orientación al estudiante magisterial. Para ella, no se trata de un proceso de inculcación de significados, sino que exige provocar la construcción creativa y única del pensamiento pedagógico de cada practicante. Significa instalar la reflexión crítica sobre la vida cotidiana en el taller, la clase o la sala docente, con un significado etnográfico. Es un ejercicio reflexivo constituye un acercamiento imprescindible a esas realidades particulares de la experiencia escolar (Rockwell, 1997, 2009) para poner a prueba las hipótesis explicativas acerca de lo que nos ocurre a los sujetos de la experiencia.

El orientador de la práctica indaga en una representación de la realidad a la cual atribuir significados provocando el pensamiento reflexivo de los estudiantes. Así redefine su lugar de orientador en un recorrido por itinerarios polémicos insertos en la trama relacional de una actividad compartida (Edelstein, 1999). Este enfoque de la orientación pedagógica implica asumir el ejercicio de la autonomía intelectual por parte del maestro adscriptor y del estudiante magisterial.

“Porque una cosa es pensar la propuesta, pero después, ¿qué hago con los datos? Y bueno, y eso es un poco un trabajo investigativo que hay que aprender a hacerlo con otros, porque unos te dan una idea y otros la discuten y así se hacen ciertos acuerdos entre todos y se llega a ver la clase en relación a la clase anterior y la siguiente” (AM, 387 – 392).

“(…) lo que más nos enriqueció fueron los talleres, cuando hacíamos talleres con otros directores o con los estudiantes o con otros maestros. Esa visión compartida y que uno escucha el comentario que hace el otro, eso quizá haya sido lo que más me ha enriquecido, el compartir la discusión con otros colegas, ya sea con maestros o estudiantes o directores” (EN2, AM, 30 – 35).

Estos dos pasajes del discurso de Ana Mary, uno en la entrevista narrativa y otro en el encuentro de narradores, refieren al saber docente y sus relaciones con la cultura profesional. En ese escenario, viven el conflicto y la interpelación de la experiencia. Aprenden a mirar lo inesperado, a distinguir eventos cotidianos para entenderlos, a reconocer posibles significados ocultos para crear otras prácticas que también exigen teorización.

Una cultura institucional es coherente, pertinente y consistente en un contexto y un tiempo educativo particular (Camilloni, 2008) si involucra el saber docente y la singularidad de las identidades que la conforman. La participación docente en actividades de reflexión crítica genera un escenario cultural en movimiento que oscila entre armonía y conflicto, adaptación y resistencia, continuidad y ruptura. Estos planteamientos y algunos episodios de mi trayectoria profesional explican cómo la escuela se convierte en un lugar para pensar, para debatir y para producir

conocimiento (Achilli, 2000; Bárcena, 2005) que implica un compromiso ético de producir colectivamente.

“Una de las actividades que organizaba en esa escuela eran reuniones con los maestros (...) Algunas veces por niveles, otras por grado, en otras oportunidades por el conocimiento que tenían de algunas disciplinas y así se fueron reconociendo entre ellos también. (...) Se generó un intercambio diverso y empezaron a aparecer los saberes específicos que cada uno podía aportar a los demás. En esa reunión los maestros propusieron planificar proyectos que involucraban varias clases. (...) Este enfoque de la práctica educativa les fue exigiendo reunirse y ya no era yo quien convocaba a reunión. Los maestros proponían: este viernes nos quedamos. Así fuimos inventando oportunidades para organizar espacios y tiempos institucionales que fueran aceptados y valorados por todos” (N, 351 – 374).

“Hacía tiempo que los maestros planteaban la necesidad de tener alguna relación con los profesores del instituto. (...) Ya sabíamos que no existían tiempos institucionales. El sistema no reconocía ni reconoce aún estos espacios colectivos como parte de las tareas del maestro, pero igual nos comprometimos a crear oportunidades para pensar una práctica que fuera valiosa para los niños. (...) era fantástico que fueran iniciativas que surgían desde lo colectivo y que aparecieran sin intervención desde los niveles jerárquicos (dirección o inspección). Pero, estas formas de participación no fueron algo espontáneo, las fuimos construyendo en la medida en que aprendíamos a escucharnos. Así fuimos conformando una cultura escolar en movimiento” (N, 771 – 787).

En estas experiencias escolares se reivindica una relación pedagógica que dignifica el lugar de los sujetos en un entramado de historias que contribuyen a conformar. Por cierto, estudiantes magisteriales, maestros y profesores del instituto se disponen al diálogo y, de esa manera, participan de una praxis en la que los significados se producen a través de la reflexión y la auto-reflexión.

En ese entretejido se produce una compleja circulación de saberes (Freire, 1994 b; Camilloni, 2008; Charlot, 2008). Lo que para unos pueden ser cuestiones visibles, para otros no lo son y así se conforma una cultura académica como diálogo entre culturas (figura 9.9).

La comunidad educativa asume el compromiso ético en clave de alteridad (Skliar y Larrosa, 2014) y, al mismo tiempo, toma conciencia de las transformaciones que acontecen en cada uno y en la totalidad. Se podría afirmar que la escuela se construye como espacio de resistencia y profesionalidad a partir de los lenguajes de la práctica y los tiempos de imaginación. El saber del docente moviliza y se moviliza para revolucionar la cultura escolar y sostener otra experiencia colectiva.



Figura 9.9. Esquema referencial para pensar la profesionalidad docente. Elaboración propia.

En ese entretejido se produce una compleja circulación de saberes (Freire, 1994 b; Camilloni, 2008; Charlot, 2008). Lo que para unos pueden ser cuestiones visibles, para otros no lo son y así se conforma una cultura académica como diálogo entre culturas (figura 9.9).

La comunidad educativa asume el compromiso ético en clave de alteridad (Skliar y Larrosa, 2014) y, al mismo tiempo, toma conciencia de las transformaciones que acontecen en cada uno y en la totalidad. Se podría afirmar que la escuela se construye como espacio de resistencia y profesionalidad a partir de los lenguajes de la práctica y los tiempos de imaginación. El saber del docente moviliza y se moviliza para revolucionar la cultura escolar y sostener otra experiencia colectiva.

### 9.2.3. La conciencia colectiva: dialéctica entre lo heredado y lo transgredido

Parece pertinente recordar que, en la tradición dominante, la práctica docente es una tarea asociada al quehacer educativo en la escuela.

“La idea que va cobrando fuerza, a partir de las diferentes revisiones sobre la cuestión del conocimiento práctico, es que su potencial aporte respecto de las investigaciones acerca de la enseñanza no reside en conocer lo que los profesores conocen, sino que los propios profesores se tornen conocedores de lo por ellos conocido” (Edelstein, 2011: 64).

Esta tradición ha inmovilizado durante mucho tiempo el pensamiento y la acción de los educadores imponiéndoles ciertas rutinas asumidas como herencia histórica. Es así que se construye un discurso pedagógico (Bernstein, 1998) que conserva las relaciones estructurales entre los grupos sociales e instala las jerarquías, negando toda aspiración de participación y solidaridad. Según el autor, es un discurso mitológico que engendra identidades comunes ocultando desigualdades e injusticias sociales y culturales. De ahí que, la cultura dominante se ha ocupado de organizar el dispositivo escolar como medio fundamental de control simbólico y ha debilitado la acción colectiva. En este escenario, la educación contribuye a mantener una conciencia heredada de sumisión.



Figura 9.10. La conciencia heredada y la conciencia transgresora. Elaboración propia.

En contraposición, las culturas subordinadas intentan organizar la resistencia reivindicando la naturaleza reflexiva de la educación y la superación de esta tradición selectiva (Apple, 1986), que ha restringido la práctica docente a una actividad alienada. Se trata de una reflexión como acción social y política que deviene en praxis. Por tanto, se diferencia y opone al enfoque psicológico que reduce la reflexión al plano mental y produce la separación de pensamiento y acción.

Para Edelstein (2011: 36) “la reflexión constituye un acto político que acelera o aplaza la realización de una sociedad más racional, más justa y satisfactoria”. En este sentido, Kemmis (1993) afirma que la reflexión es un proceso dialéctico que se configura como meta-pensamiento de carácter especulativo y se construye desde la crítica inserta en situaciones históricas concretas. Entonces, la reflexión educativa se realiza en el marco de la conversación que valora el lenguaje de la práctica (Larrosa, 2003, 2004) en diálogo con otros lenguajes para hablar de la experiencia educativa.

En tanto praxis, implica un reconocimiento recíproco como condición de autonomía (Honnet, 1997) que fundamenta la constitución de la subjetividad humana en un mundo construido socialmente. Significa que el hombre solo se construye como ser humano en relación con otros hombres a través de una intersubjetividad de interacción. De esta manera, trasciende la experiencia del sí mismo histórico y configura el sujeto con conciencia social e histórica como proceso de biografía (Delory-Momberger, 2014).

En esta perspectiva, adquiere significado el saber docente (Edelstein, 2011) en la mediación pedagógica que, desde la crítica, invita a producir un efecto de extrañamiento y des-familiarización de la experiencia de sí. Atraviesa el presente para debatir continuidades y transformaciones en el contexto de la práctica profesional en clave de alteridad. Para, finalmente, transitar una temporalidad histórica en la que construye la conciencia transgresora reconociendo y anunciando prácticas que considera contrahegemónicas. Este sentido del conocimiento profesional asume la palabra en mi autobiografía.

“Tuve que aprender que la figura jerárquica del director de la escuela estuvo siempre asociada a la función de control y yo estaba en ese lugar. Era una representación social instituida desde la organización del sistema educativo en la cual yo no quería quedarme. Buscaba ocupar otro lugar para modificar esa imagen legitimada históricamente. Ahora, al escribir sobre ese tiempo, lo veo como un intento de ruptura, como una práctica de resistencia. En ese momento lo asumía como la búsqueda de un lugar para mí, probablemente sin conciencia de las transformaciones que generaba o podía generar en la estructura institucional” (N, 287 – 295).

La transgresión del lugar de jerarquía, legitimado en la figura del director y heredado del proyecto educativo moderno, significa, como afirma da Silva (1995),

entender la educación y las instituciones educativas como escenarios de producción y reproducción al mismo tiempo. Desde esta perspectiva, se pone en evidencia que el saber docente es inculcación y resistencia, de ahí que no es ni homogéneo ni neutral sino plural y conflictivo. Por tanto, es resultado de relaciones de poder que conforman toda interacción social. En efecto, esta tradición inventada se naturaliza y enmudece la experiencia (Benjamín, 2015) negándola al no ponerla en discusión. En consecuencia, es aceptada desconociendo su historicidad y se materializa como imposición arbitraria.

Tomar conciencia de esta arbitrariedad autoriza que algunos agentes críticos de la comunidad escolar emprendan procesos de deliberación informada, lo que implica subvertir las jerarquías hegemónicas. Por cierto, desde el momento que se inicia el proceso deliberativo (Contreras, 1997; Damasio, 2015), se crean posibilidades de modificación. Y, en el cruce entre rutina y ruptura, se produce un juego dialéctico que crea una nueva trama relacional a través de la autonomía democrática.

“Yo pienso que fundamentalmente es responsabilidad del director, del equipo director. Tendría que haber capaz, a nivel del sistema, más encuentros, más salas, capaz que una por semana para reunirse con los maestros, todos juntos. Porque es en los lugares colectivos donde uno puede crear y discutir algo común y con continuidad. Creo que tiene gran responsabilidad el maestro director, mejor dicho, el equipo de dirección y tal vez, el hecho de que existan algunos lugares donde los maestros se puedan sentar a pensar juntos, a reflexionar, a analizar, a debatir, a analizar sus prácticas, a compartir con los demás, no sé, eso veo que sirve mucho” (D, 587 – 596).

Desde la perspectiva de Dafne, la dialéctica de relaciones de los sujetos pedagógicos es un aspecto clave que no supone desconocer la importancia de la autoridad pedagógica. Se trata de una ética emancipatoria (Rebellato, 1999) que implica una autoridad que instala el reconocimiento de la diferencia en las funciones. Es un ejercicio de la autoridad que no lleva al sometimiento. Por el contrario, se constituye como una relación entre voluntades que obedecen a sí mismo o a la voluntad de otro e inteligencias que responden desde la libertad basada en la confianza en la capacidad intelectual como afirma Rancière (2003). De aquí que adquiere significado el diálogo entre discursos, en el cual se toma conciencia del poder de la palabra. Para ello, se escucha, se discute y se produce un saber docente particular en la comunidad educativa, como anuncia Ana Mary.

“Por eso digo, la cultura que se genera en una escuela es muy importante, sobre todo, si hay un director que ejerce un buen liderazgo. Pero desde el sistema también se podría facilitar para que realmente haya espacios de reflexión colectiva y así generar teorías didácticas. (...) Yo creo que sí, como todo puede haber

excepciones, pero creo que en general cuando se generan propuestas desde la institución, hay una buena respuesta” (AM, 524 – 535).

Ser directora le ha permitido a Ana Mary construir otra mirada de la experiencia profesional que habla de los conocimientos producidos en la vida escolar. Reconoce que, en el trabajo colectivo, el saber de los docentes estructura un discurso pedagógico que utiliza el lenguaje de la práctica. Es un lenguaje que hace visible la elaboración ideológica de esas prácticas. Por tanto, es singular y coyuntural, dando cuenta de la relación dialéctica entre práctica y teoría.

Las comunidades educativas son territorios situados, condicionados pero inciertos, en los cuales la conquista de la palabra significa la conquista de la autoridad. En efecto, los docentes como intelectuales, insertos en esas comunidades educativas, crean un discurso propio que articula dos gramáticas en pugna: la verticalidad del sistema educativo y la participación democrática. Son conquistas que los empoderan para superar la lógica jerárquica del sistema que habitualmente silencia sus voces.

“Y yo creo que sí, que los maestros uruguayos somos profesionales y que más allá de que tenemos un sistema educativo muy cerrado y muy vertical, el maestro sabe pensar por sí mismo y encuentra espacios para hacerlo” (E, 436 – 439).

“Con respecto a lo que dice Rita, cuando el estudiante comprende que el otro, el maestro adscriptor, es alguien que está aprendiendo, es fundamental. (EN2, E 639 – 641) (...) Solamente una maestra hizo pensar al practicante que la decisión que ella había tomado en determinado momento no había sido la mejor y le preguntó qué otra decisión podría haber tomado. Entonces, era un reconocimiento que por más que ella sea maestra adscriptora, también se puede equivocarse, por decirlo de alguna manera y tiene que volver a pensarlo” (EN2, E 646 – 651).

A través de esta argumentación, Estela evidencia que los maestros son capaces de recuperar su lugar en la práctica y reivindicar su función como intelectuales (Giroux, 1996), superando el control y la verticalidad del sistema. Desde allí, le otorgan a la práctica la posibilidad de ser dicha y escuchada, instalando la reflexión como vertebradora de su pensamiento. Del juego de tensiones entre continuidad y transformación, la educación como cuestión pública emerge como actividad creadora entre el saber y el no saber que implica estar dispuesto a ser aprendiz (Nóvoa, 1999; Josso, 2004).

En este sentido, se podría afirmar, coincidiendo con Giroux (2003), que la experiencia intersubjetiva configura otra relación pedagógica siempre que el eje ideológico de la institución educativa sea un horizonte cultural en movimiento. Es esa escuela que nos hace atentos, que nos provoca, que nos hace pensar o nos invita a

pensar y también a practicar y a estudiar. Es ese acontecimiento mágico de la escuela que la convierte en un tiempo/espacio del interés que, al decir de Penac (2008), abre el amor por el mundo.

La escuela y la experiencia escolar se articulan en la idea de ser capaz y rechazan las ideas que responden a un destino predeterminado. Se basa en el principio de igualdad que se configura como un tiempo libre o no destinado entretejido por lo racional y lo irracional. La intención de crear esos tiempos libres son los que estructuran una nueva gramática escolar en la que los maestros articulan el discurso pedagógico entre humildad, amorosidad y valentía (Freire, 1998; Assman, 2002; Filloux, 2004), para ir más allá de la pragmática de la experiencia cotidiana.

“(…) las reuniones que teníamos después de una visita en una escuela. Nos reuníamos los directores y con la inspectora del departamento y contigo, como inspectora nacional. Me parece que eran experiencias muy valiosas. Porque estaba eso de decir ¿qué estamos haciendo en este departamento? Y siempre había aportes del otro lado, sentíamos que siempre había una devolución, pero aportes solventes, consistentes. Como fue tu caso, los saberes que aportabas nos servían para pensar lo que estábamos haciendo y de qué otras formas lo podíamos hacer mejor. Mejor pensando en los niños o en los practicantes, no para cumplir contigo. Eso recuerdo como algo, bien potente” (L, 266 – 275).

Las reflexiones de Liliana destacan decisiones tomadas por un colectivo y anuncia los procesos deliberativos que instalan en el ejercicio de su autonomía profesional. Las rupturas con la lógica jerárquica y burocrática del sistema, que habitualmente se concentran en las jerarquías institucionales como la inspección, se autorizan a través del diálogo, del reconocimiento y del respeto de sí mismo y del otro. Se sustenta en la concientización del poder de la palabra y del saber como construcción intersubjetiva. Se evidencia un diálogo entre discursos que permite superar la relación poder/saber que somete y condiciona la práctica docente para establecer otras jerarquías centradas en los escolares y los estudiantes magisteriales, cuyas voces también participan

La práctica profesional es el tiempo y el espacio en el que los maestros dan forma a la escuela. Tiene que ver con una especie de suspensión de la tradición heredada para poner en evidencia la diferenciación entre sometimiento y resistencia que atraviesa los contextos reales. Es esa suspensión que a la vez es producción y apertura de una práctica en varias direcciones. Significa la renovación de la práctica para entender la educación como una aventura (Bárcena, 2005), como un camino que se construye histórica y colectivamente desde la incertidumbre y no como un destino dado.

¿En qué nos hace pensar esta escuela? Los maestros no trabajan para alcanzar estándares exigidos por la sociedad de consumo, aunque no son ajenos a ellos. Renuncian a esa funcionalidad impuesta por el tiempo productivo Reinventan otros



tiempos, tiempos narrativos que contribuyen a construir una contra-práctica poniendo en discusión la vida en las escuelas. Es una actividad intelectual que supone reflexionar sobre ese conocimiento tácito (Caria, 2014) que inconscientemente lleva a reproducir modelos heredados y genera posibilidades para organizar una práctica auténtica, verdadera (Freire, 1969, 1993, 1994 b).

Lo que se deduce es que la construcción de la cultura escolar está condicionada por lo que hacen o no hacen sus maestros y como consecuencia lo que hacen o no hacen los estudiantes. La cita refiere a una profesionalidad docente que está comprometida con alguna forma de investigación sobre la práctica (Stenhouse, 1987), sobre una práctica singular, inmersa en el tejido cultural de la experiencia escolar. Es una cultura escolar en la que el conocimiento se produce en la praxis y adquiere una potencialidad que, como acción humana, crea un discurso de carácter político y público (Arendt, 2005).

El carácter político tiene que ver con el reconocimiento de sus voces para hablar, actuar y defender sus ideas. En tanto que, la dimensión pública hace que sus voces se conviertan en un discurso plural con derecho a ser dicho y escuchado en el espacio común de una comunidad educativa que le da significado. De esta manera, la pluralidad se convierte en la condición de la acción educativa liberadora.

“Mis años de formación (1968-1971) fueron previos a la última dictadura militar en Uruguay (coincidente con el período de dictaduras latinoamericanas). Hoy pienso que la intensidad de vida en esos años contribuyó a una profunda concientización social, política y cultural que en ese momento no vi, ni consideré. Este escenario lo disfruté realmente y hoy considero que la formación magisterial fue fermental para mí, en el sentido que lo plantea Vaz Ferreira (filósofo uruguayo). Creo que fui tomando conciencia de ello un tiempo después, ya que en esos tiempos las urgencias de un presente vertiginoso me planteaban otros desafíos que iban desde lo sociopolítico, lo académico y lo personal como una dialéctica en velocidad incesante. (N, 22 – 31) (...) Eso me enseñaron mis profesores: a dudar, a preguntar, a indagar. Así empecé a pensar la práctica docente y tiene que ver con esos profesores que me fueron abriendo horizontes. (...) Hoy le puedo atribuir un carácter performativo que fue abriendo posibilidades a lo parcialmente inteligible en la cotidianeidad. Esas experiencias fueron dando continuidad a un proceso que me planteaba interrogantes y hacía duradera la acción educativa como sujeto inacabado. Tal vez en ese momento lo pensara así, pero parece claro que es la postura que fui asumiendo como eje de mi identidad profesional” (N, 44 – 54).

Al rememorar mi experiencia de formación, me reconozco reflexionando sobre el hombre como sujeto inacabado, pero un sujeto situado política e históricamente. Me veo en ese devenir en el que se entrecruzan temporalidades, espacialidades y socialidades, al decir de Clandinin, Pushor & Orr (2007), y producen resonancias (Conle, 1996) a lo largo de mi historia de vida. La experiencia de la práctica se

conforma y me conforma a través de un recorrido con itinerarios múltiples, impredecibles y contradictorios. Significa una apertura continua a lo divergente y a lo heterogéneo de la experiencia educativa.

“Otra manera de estar siendo docente fue para mí, el compartir la docencia con otros docentes, valorando los aportes de su experiencia, escuchándolos y también contando mi propia experiencia. En este sentido, me fui haciendo entre continuidades y cambios, aún en tiempos en que muchos nos llamábamos a silencio, especialmente en lo que refería a la educación de nuestros hijos a quienes pretendíamos proteger” (N, 189 – 194).

Las relaciones entre la vida profesional y la personal articulan la conformación de una profesionalidad docente con un compromiso ético y de alteridad. Desde esta perspectiva, los profesionales asumen su responsabilidad de considerar los conflictos propios de la institución educativa para someterlos a la reflexión crítica. Las prácticas escolares se convierten en espacios de resistencia (Giroux, 1996, 2004; Laclau, 2008; Rancière, 2010) en los que se disponen a repensar su propia práctica en el encuentro colectivo.

Se emprenden desafíos para reinventar la práctica a través de la rememoración de la propia experiencia (Freire, 1969, 1994 a; Bárcena, 2005). Significa ofrecer sus saberes biográficos en un debate de intereses y conocimientos que amplía el horizonte cultural para repensar la educación y abrir posibilidades de transformación. Estos desafíos, para Juan Pedro, pasan por ciertos acuerdos y acciones situadas.

“Creo que las comunidades que empiezan a funcionar y que trazan objetivos compartidos, creo que ahí el centro es la función de la dirección, el colectivo tira hacia adelante. Eso lleva tiempo, lleva acuerdos, evaluaciones compartidas. Pero yo creo que, hay que pensar cómo se hace. Creo que se hace generando los espacios, habilitando el diálogo, escuchando, haciendo circular información, determinando cierto margen de formalidad” (JP, 711 – 717).

Estas reflexiones llevan a recuperar las ideas de concientización y de humildad que Freire (1994 a) señala como componentes fundamentales de una educación liberadora. Son cualidades del docente como intelectual transformador que requieren el ejercicio de la crítica ideológica y la autonomía profesional (Contreras, 1997; Giroux, 2003) asociadas a un pensamiento reflexivo que involucra, también, la actividad intelectual de los estudiantes. Se trata de tener confianza en los hombres, en su poder de practicar, de decir y de crear que se entretajan con compromiso y esperanza en el porvenir.

Es una búsqueda que nos sitúa en un horizonte de transformación, con límites cambiantes, dinámicos y abiertos que deben ser reexaminados en el escenario de una contra-práctica que moviliza y empodera a los participantes como lo plantea Rita.

“Bueno, en mi caso, en los primeros encuentros con la práctica el desafío fue el pensar como practicante del 2do año de magisterio, el dialogar con el hacerse maestro. A ver, ponernos a pensar en esas decisiones y en todas las que llevaba cada vez que se planteaba una propuesta. O sea, el hacerse docente era esa construcción que estábamos poniendo en juego a la hora de trabajar contigo, que eras nuestra directora, nuestra profesora” (R, 34 – 40).

Se plantea con claridad el desafío de pensar la práctica en el período de la formación magisterial. Implica un diálogo reflexivo consigo mismo y con otros, además de los niños, que convierte la práctica en una experiencia de formación (Josso, 2004, 2014). Se anuncia como un conocimiento de sí para dialogar con el hacerse maestro. Esta experiencia de formación da cuenta de una forma de desaprender su propia historia de vida, en la cual el maestro es el otro, para volver a pensarse. Este proceso de desconstrucción identitaria evidencia una forma de renovación del pensamiento pedagógico y social (Ardoino, 2005) que favorece la creación de otros esquemas de pensamiento como formación y transformación de la identidad profesional (Davini, 2016).

Se trata de un itinerario en el cual se aborda un debate ideológico acerca de mitos, prejuicios y reificaciones en relación a la tarea docente. En el marco de ese debate se organiza un nuevo humanismo (Gramsci, 1970) y una nueva cultura pedagógica que se sitúa en la frontera entre prácticas de repetición y prácticas de producción cultural y social. Entonces, la alternativa pedagógica, como oposición a las situaciones de dominación, exige una circularidad reflexiva entre auto-reflexión y meta-reflexión que conduce a reconocer la autoría de las voces (Agamben, 2011; Ricoeur, 2009b) que participan de la experiencia educativa.

“(…) se trata de encontrar la relación entre teoría y práctica, para mí. Y, se trata de pensar en la enseñanza (...). Por supuesto, requiere saber escuchar, saber mirar, a veces los niños no hablan, pero hay ciertas miradas o actitudes que dicen más. No podemos pensar que son todos iguales. A veces se piensa que todos los niños son iguales, que todos aprenden igual, que todos sienten igual, pero no es verdad. Y eso es algo importantísimo para mí al pensar la práctica” (F, 686 – 694).

La relación entre la teoría y la práctica ha convocado una preocupación permanente entre los educadores. Para Fernanda, la práctica no es algo dado sino un porvenir que se hace y rehace en el discurso de los sujetos pedagógicos involucrados en la experiencia concreta. Es un discurso deliberativo e intencional que se construye entre memoria histórica y creatividad humana.

Por tanto, la experiencia educativa es un acto de conocimiento que acontece en la praxis (Freire, 1994 b) y articula componentes buscados, no buscados, algunos encontrados y otros no. Refiere tanto a lo que pasa como lo que desaparece. En efecto, la experiencia vivida provoca reflexiones y cuestionamientos que dan lugar

a la creación de identidades narrativas (Ricoeur, 2009 a). Estas identidades se construyen en la polifonía de las voces que participan y adquieren significado en el escenario educativo donde se producen. Así delimitan el sentido de la práctica docente profesional.

“Me acuerdo cuando vos nos hacías pensar en la respuesta de los chiquilines cuando ibas a trabajar en la clase. Discutíamos cuando era súper fuera de lugar y cuando estaba bien. ¿por qué estaba ocurriendo eso? Y ahí aprendíamos a escuchar mejor y a pensar otra vez lo que preguntábamos (...) (G, 987 – 991) Entonces, ver distintas propuestas ayuda a pensar menos en cosas rutinarias, vas pensando cosas nuevas y así con una cantidad de cosas que hemos ido avanzando, me parece a mí. Entonces si esto funciona así en una clase, yo lo veo en mi práctica en la clase, también tiene que funcionar así para una sala o un taller. Hay que pensar para qué va a servir esa reunión, qué vamos a hacer, qué va a aportar cada uno” (G, 1007 – 1013).

El yo biográfico viaja por la experiencia profesional para iluminar un diálogo a través de la propia práctica. Se sitúa en la experiencia compartida en el taller de análisis de la práctica para explicar la práctica de aula. En un vaivén de reflexiones y argumentaciones nos invita a pensar la renovación de la práctica a través de su propia transformación. Propone un diálogo entre el tiempo de la experiencia, el tiempo del relato y el tiempo de la lectura (Arfuch, 2007).

Estas prácticas profesionales colectivas constituyen mediaciones ideológicas que, según aporta Giroux (1998), permiten recuperar la experiencia propia, convertirla en objeto de análisis y generar la posibilidad del cambio social. De esto se desprende, que estas prácticas pueden entenderse como formas de organizar espacios de resistencia en los cuales es posible crear alternativas pedagógicas (Puiggros, 2001; Pruzzo, 2013). Como plantea Graciela, analizar la experiencia práctica implica una forma de interrogarla que conduce a tomar conciencia de los significados del sentido común y los comportamientos no discursivos que obstaculizan los intentos de pensar otra práctica. En estos momentos de interrogación y concientización radica su poder transformador.

“Y nos juntábamos a las 7 de la mañana porque no teníamos ni tenemos el tiempo que necesitamos como profesionales para pensar en lo que hacemos” (M, 147 – 149).

“Esos espacios, inventados por nosotras, nos daban la oportunidad de seguir reflexionando juntos. Y se iba viendo ahí lo que cada uno estaba haciendo o lo que le preocupaba tanto de los niños como de los estudiantes. Los maestros estaban haciendo algunas cosas en la línea de práctica, pero no sabían si lo estaban haciendo bien o por qué lo estaban haciendo. Pero a partir de algunas reuniones contigo, cuando ibas, empezaban a tener referentes para reflexionar sobre el porqué de algunas prácticas y eso para mí era muy importante” (M, 154 – 161).

Sin predisposición no es posible conformar una identidad imaginaria alrededor de un ideal común en la escuela. Además, se necesita un interés que nos impulse a pensar, a estudiar y a participar, o sea, tiene que haber algo que nos mueva y nos conmueva. Mónica, los maestros y los practicantes de la escuela eligen una profesionalidad que se reinventa en escenarios colectivos para orientarse hacia la creación transformadora. De esta manera, trascienden la lógica del aislamiento y el silencio instituidos para hacer pública la conversación en toda la comunidad educativa escolar.

Al respecto, Giroux (2003, 2004) señala que estas experiencias de creatividad responden a la lógica de la solidaridad, la cooperación y la emancipación. Por consiguiente, las reuniones semanales en la escuela, a modo de seminarios académicos, favorecen la recuperación de la autonomía profesional que el sistema no reconoce ni promueve. He aquí otra resonancia con mi propia experiencia profesional.

“Cada año, nos planteábamos un nuevo proyecto, algo diferente de nuestra práctica entraba en movimiento. Era parte de nuestro trabajo buscar algún aspecto diferente de la propuesta educativa para pensar entre todos. Fue así que nos empezamos a preguntar ¿y qué pasa con la formación de los estudiantes?, ¿qué aportan estas experiencias de profundización disciplinar y didáctica que emprendíamos cada año? Algunos estudiantes nos decían, esta es una escuela diferente a la del año pasado. Este año, tenemos que pensar otras prácticas, pensar la práctica de otra manera y esto nos exige ver la enseñanza desde otras dimensiones. Y, al poco tiempo, empezábamos a ver cómo llegaban a plantear prácticas alternativas liberando su creatividad, aunque no siempre la acompañan de una fundamentación consistente. Ahí estaba nuestra orientación para hacerles ver la relación de esa práctica con algunos elementos de la teoría” (N, 851 – 863).

En la perspectiva meta-analítica de la narración, se crea un lenguaje para nombrar la experiencia de la práctica (Bernstein, 1998; Agamben, 2001; Benjamín, 2015) y se llega a asumir el poder del lenguaje que habilita la imaginación. Esta práctica profesional exige desplazamientos, reclama tomar distancia y habilitar la curiosidad epistemológica para descubrir la diferencia y la contingencia. Para los practicantes, aquella forma conocida de pensar una práctica, no coincidía con lo que se proponía en la escuela y los interpelaba. Reconocían la diferencia y se ampliaba su experiencia.

La duda y el conflicto eran puntos de partida de una reflexión que los llevaba a distinguir las prácticas heredadas de otras prácticas. Así comenzaba a desenvolverse un proceso de creatividad en la práctica que no se cerraba en la propuesta. Por el contrario, se dispersaba en variadas reflexiones sobre la práctica y sobre la teoría que la sustenta. Por tanto, poco a poco íbamos tomando conciencia de las tensiones entre intelectualidad y afectividad en la construcción de la memoria pedagógica colectiva.

“Yo creo que cada año en práctica es como un nuevo desafío a pensar, desde otro lugar, la práctica y a tratar de comprender eso tan complejo que se da dentro de las aulas” (E, 420 – 422).

“Y creo que era muy importante y es muy valioso transmitir a los estudiantes que nosotros no tenemos conocimientos acabados en esto de la enseñanza, sino que estamos construyendo todos los días porque las realidades son diferentes, porque las situaciones son diferentes, porque nosotros somos otros al año siguiente. Y creo que eso también fue algo muy valioso en esto de la propuesta” (E, 484 – 490).

“Porque uno piensa bueno, si bien el compromiso de ser formador de formadores, el ser adscriptor, director de práctica, nos moviliza por el compromiso que implica, esa movilización también tiene que llegar al otro. Porque si no, no se produce el diálogo” (E, 496 – 500).

La memoria pedagógica que relata Estela se despliega en varios niveles de análisis. En primer lugar, refiere a sí misma en relación con otros y a su conciencia de inacabamiento. En segundo lugar, se posiciona en relación con el otro, estudiantes magisteriales y docentes, para pensar la práctica como una cuestión incierta y abierta. Y, por último, se ubica en la comunidad educativa como lugar de formación y producción. La narración evidencia identidades profesionales en tránsito que reivindican la autonomía profesional (Contreras, 1997; Freire, 1998) y el saber del docente construido en la práctica.

Estas prácticas cooperativas constituyen una experiencia intersubjetiva que hace público el pensamiento pedagógico que comparten. Reclaman respeto y responsabilidad para deliberar acerca de continuidades y transformaciones en el escenario educativo. Desarrollan una profesionalidad que se construye desde la ética de la dignidad (Rebellato, 2008), a través de la cual los sujetos participantes van tomando conciencia de su creatividad.

“Nosotros también éramos conscientes que en el sistema estas prácticas no eran comunes y que en cualquier momento podían ser cuestionadas, pero igual las manteníamos. En realidad, el cuestionamiento no nos preocupaba, pero sí nos exigía tener claros los argumentos que las justificaran. Sin duda, no era una cuestión casual ni ingenua, eran acciones intencionales. Nos oponíamos, cada vez más convencidos, a la creciente burocratización que se proponía desde el sistema. Informes, proyectos, evaluaciones y planificaciones, todos textos que había que escribir para otros” (N, 864 – 871).

Es recurrente la resonancia, que provocan los relatos, en oposición a la lógica jerárquica y burocrática del sistema. Al igual que en otras narrativas, se pone en juego un proceso de concientización que implica ponerse en el lugar del otro, lo

que significa abandonar el espacio biográfico individual y entrar en un espacio biográfico colectivo. De esta manera, un colectivo hace intentos para desplazar la mirada de la escuela real a esa escuela de la falsa igualdad que propone el sistema.

Estos desplazamientos implican subvertir la lógica de las jerarquías. Para ello, es imprescindible un análisis en profundidad de la vida en la escuela para reconocer huellas de las prácticas cotidianas, impuestas jerárquicamente o por tradición, y los efectos que producen. Tal es la situación que acontece con la evaluación que se propone desde el sistema. Ante la ausencia de análisis reflexivo se naturaliza la aplicación de una propuesta de evaluación general y única, desvinculada de los contextos reales.

La lógica de la jerarquía, implícita en este dispositivo de evaluación, establece una relación poder/saber que somete y condiciona la práctica profesional docente hasta restringirla a una cuestión burocrática. Aunque, como afirma da Silva (1995), estos dispositivos también pueden provocar efectos contrarios y constituir territorios de resistencia que crean otras prácticas. Así surgen prácticas que reivindican el conocimiento y el lenguaje de una cultura profesional creada en la propia comunidad educativa.

“(…) la creciente demanda del sistema de datos cuantitativos que se acumulaban perdiendo todo significado posible nos preocupaba cada vez más. La exigencia la vivían los inspectores en cada departamento, a excepción de Montevideo que lo resolvíamos de otra forma. (...) Pero a los inspectores departamentales del resto del país les exigían las planillas con significados que distorsionaban la realidad. Frente a estas contradicciones, resolvimos elaborar un proyecto de evaluación para el área que incluía la evaluación de los aprendizajes de los escolares y también de los estudiantes magisteriales. Se llamó Propuesta IDEAS” (N, 1264 – 1273).

Las experiencias se construyen colectivamente en grupos subordinados, organizados como comunidades educativas y logran transformar los silencios, los susurros y las conversaciones insignificantes en señales de auténticas alternativas pedagógicas. Son iniciativas que luchan por su existencia y visibilidad que, a la vez, transforman el pensamiento pedagógico de una comunidad que está dispuesta a enfrentar limitaciones y obstáculos.

Esta disposición supone momentos de des-familiarización (Santos, 2003), para oponerse a su naturalización y crear una nueva familiaridad. Así planteado, se evidencia que al recorrer críticamente territorios en los que se participa siempre está presente algo de autocrítica. Esta postura de extrañamiento lleva a entregar esta instancia del análisis crítico de las narrativas autobiográficas a algunas de las voces de los docentes co-investigadores.

“Nancy, es la evaluación conceptual. Porque nos cambió la forma total de pensar la enseñanza, porque vimos la evaluación como parte de la enseñanza.

Siempre supimos que lo era, los libros siempre lo decían, pero el asunto era cómo hacerlo. Entonces, creo que, con eso, que fue el debate que nos llevó tiempo, estudio, ensayos, así fueron aquellos comienzos de la evaluación conceptual, que hoy recuerdo como muy bueno” (AM, 29 – 35).

“Era un cuerpo docente nuevo en la práctica, pero dispuesto a aprender, a estudiar juntos, a pensar en la formación de futuros maestros. La riqueza de esto, fue la movilización que generó en los docentes (...) la Propuesta Ideas, también nos conmovió, hasta nos incomodó. Y poco a poco se fue construyendo en forma conjunta con el Inspector. Implicó variadas instancias de coordinación” (L, 49 – 57).

“(...) ya estábamos con la propuesta Ideas instalada por ahí. Entonces, venía al departamento Nancy Salvá” (M, 57 – 58).

“Cuando le planteo al grupo de maestras de tu visita al departamento, por eso digo que son locas que siguen mi locura, dicen buenísimo, vamos a invitarla a la escuela y hacemos algo con ella para trabajar todo el tiempo que podamos sobre la propuesta Ideas. Para ver si lo que estamos haciendo va por ese camino y para discutirlo entre todos” (M, 61 – 66).

“(...) cuando va pasando el tiempo y yo empiezo a mirar los informes de evaluación de las instituciones y de los maestros, como que voy viendo la apropiación de un discurso común. Y eso me maravilla. Me maravilla ver cómo la práctica puede ser ese espacio donde se produce conocimiento. Porque en realidad era un conocimiento que se estaba produciendo desde la práctica, el análisis, la discusión y en ese momento no creíamos que estuviéramos produciendo conocimiento” (E, 58 – 65).

“Sí. seguimos haciendo la famosa evaluación, pero con grandes problemas. (...). Por ejemplo, este año hicimos racionales, entonces, qué aspectos vas a tomar y ahí vos ves las respuestas de los niños. Y en base a las respuestas de los niños, vas viendo por dónde vas, si hacés una nueva propuesta o no. Y ahí anotamos mucho, tenemos mucho en cuenta lo que los niños dicen, lo que sale. Ah, da trabajo y es totalmente, sí, sí. Porque, además, le sirve al docente” (G, 340 – 352).

Estas voces de sujetos pedagógicos situados en escenarios reales proponen pensar que la razón de existencia de una comunidad educativa es transformarse ella misma. Exige organizar la resistencia frente a herencias culturales impuestas para crear un escenario de profesionalidad abierto al sentido común de una contra-cultura institucional. Es un sentido común emancipador del nuevo humanismo que desde su propia historicidad crea una contra-práctica como experiencia de investigación.





Figura 9.11. La dialéctica de la conciencia colectiva. Elaboración propia.

Son varias las posibles lecturas que provoca la nube de palabras recogida en la figura 9.11. Una de ellas anuncia la construcción de sentido de una práctica docente contrahegemónica desde tres ejes conceptuales: resistencia, investigación e intersubjetividad. Otra lectura nos lleva a enmarcar la contra-práctica en procesos políticos de deliberación y diálogo en los cuales la clave está en la autonomía docente. Sin duda, otro análisis se relaciona con la creación de resonancias que reinventan la contra-práctica como experiencia crítico-creativa (Deleuze, 1993).

“Es en ese sentido que yo me imagino las escuelas y las prácticas, la escuela como un espacio de reflexión sobre la práctica. Pero una reflexión que no puede acotarse a un análisis de lo que se vive, que tiene que ser siempre enriquecido por lecturas y por análisis (...). De lo contrario, uno queda preso de lo cotidiano, queda preso de la ideología, en sentido marxista, queda preso de la falsa conciencia que uno vive. Y terminas reproduciendo los mecanismos dominantes (...)” (JP, 536 – 542).

En este entramado de relaciones, la identidad narrativa (Ricoeur, 2006) se construye en diálogo con los otros y se inserta en el horizonte biográfico colectivo. En este espacio vital la praxis educativa se debate como ficción entre la práctica y la teoría. Es una dialéctica de relaciones de sí consigo mismo y con el otro, en el escenario de la comunidad educativa. Por tanto, es una práctica intersubjetiva que

se construye como transacción biográfica (Lopes, 2013) desde la etapa de la formación y llega a constituirse en la matriz del pensamiento reflexivo del docente.

“Otros aspectos y tareas que hacen a lo que en la escuela acontece no se valoran y a nivel de la representación social de la función docente forman parte del curriculum oculto que, invisibilizado e ignorado por muchos, termina naturalizándose como no existente. El taller se fue haciendo visible como una contra-práctica fundamentalmente porque no había una figura que estuviera a cargo de lo que se conoce como una clase. Se constituía como un escenario de coparticipación en el cual convergían varias orientaciones y orientadores que provocaban la reflexión de los participantes, que convocaban lo que ocurría o podía ocurrir con los niños en la sala de clase. Valorábamos el taller como un laboratorio donde se creaban experiencias posibles, hipótesis de trabajo que se discutían, se modificaban, se fundamentaban y las que se llevaban al aula eran también objeto de reflexión crítica” (N, 1202 – 1214).

Se podría decir que parece contradictorio que se fundamente una contra-práctica a través de narrativas biográficas de experiencias prácticas vividas por los propios autores. Y, sin embargo, la investigación realizada convoca la rememoración de las historias de vida de los co-participantes. En realidad, se evocan micro-escenarios en los que se entrecruzan trayectorias profesionales individuales y colectivas conformando un escenario común. Así se construye el discurso polifónico de la autobiografía colectiva que se presenta como una obra abierta que pretende interpelar y provocar la reflexión crítica de los lectores.

### **9.3. Problemas abordados en este capítulo**

En este capítulo se explora la contra-práctica como un espacio de negociación entre culturas que da cuenta de una alteridad que transita entre autonomía y reflexión crítica. Los autores y actores de esa praxis colectiva tomamos conciencia de temporalidades y límites que conforman la práctica profesional cotidiana a medida que narramos nuestros relatos autobiográficos.

En esta investigación la proximidad conversacional se sustenta en la disposición al diálogo y la participación tanto de la investigadora como de los co-investigadores. Es una experiencia de formación que se construye como autobiografía colectiva que implica la apertura a reflexionar sobre nuestras prácticas. Significa proyectarse como autores de otras prácticas al reasignar otros significados a lo narrado.

A través del diálogo entre discursos se presentan algunos itinerarios posibles de una pedagogía alternativa que involucra el inter-juego entre el poder y el saber. En este nivel de lectura analítica se delimitan cinco núcleos de significado que atra-

viesan las historias de vida. Uno de ellos evidencia los desplazamientos de la mirada en las experiencias narradas que van más allá del aula. Son formas de reconocimiento de sí y del otro que validan la producción del saber docente. Otro transita entre la crítica ideológica y la voluntad de actuar que permiten cuestionar las hegemónicas y abren espacios de creatividad y autonomía profesional.

El tercero refiere a la descolonización de las conciencias como forma de desnaturalizar las prácticas instituidas lo que lleva a combatir el anti-intelectualismo y restaurar la participación democrática. En otro nivel de significados se configura la idea de sujeto-proyecto que constituye un movimiento de subjetivación por lógicas plurales e instaura identidades narrativas a través del poder de la palabra.

Y, por último, se presentan las prácticas en su entramado multi-referencial. Se destaca la dialéctica entre la singularidad y la totalidad que caracteriza a las prácticas inestables e inciertas pero posibles. Todos destacan una profesionalidad en tránsito que rompe con la lógica de la homogeneidad y anuncia prácticas de resistencia y transformación. El sentido de resistencia se configura desde el agenciamiento humano y como cuidado de sí y del otro.

En la segunda parte del capítulo se incursiona en otro nivel de lectura para reconstruir algunos caminos en la construcción de sentido de la práctica docente como contra-práctica. Se parte de la concepción del docente crítico como un aventurero responsable y dispuesto al cambio. El discurso narrativo se ubica en la escuela de práctica y refiere, fundamentalmente, a los maestros en sus relaciones con la institución educativa. Interpela las prácticas heredadas para instaurar la negociación a través de la rememoración en un territorio de incertidumbre. Devela procesos de identificación como natalidades que toman conciencia de la cultura jerárquica del sistema educativo y se disponen a contradecirla. Las prácticas narradas evidencian un compromiso ético y político con los estudiantes, con la cultura y con la sociedad.

En otro momento de la espiral crítico reflexiva, el discurso se posiciona en el lugar de formadores de maestros. Reivindica la potencialidad crítico-creativa del taller con los practicantes, las salas docentes y otros espacios culturales creados por los maestros. Son lugares para la praxis en los cuales los sujetos pedagógicos participan en la producción de conocimiento, son creadores y recreadores de la dialéctica de relaciones entre la práctica y la teoría. Son experiencias colectivas que se desarrollan en el transcurrir histórico y singular de una práctica profesional cooperativa y transformadora que involucra el debate entre lo que permanece y lo que cambia.

Son alternativas a las jerarquías de control que pretenden inmovilizar la curiosidad epistemológica de la condición humana y llevan a tomar conciencia de los

límites y las posibilidades del diálogo social. Estos escenarios colectivos son espacios biográficos de experiencias críticas para todos los autores y actores. Significa una lectura a varias voces en la cual se construyen identidades narrativas.

El taller de practicantes y la sala docente se conforman como experiencias que se piensan desde los bordes. Son esos contra-espacios pedagógicos en los que se desarrolla una práctica profesional autónoma a través de diálogos reflexivos. Significan oportunidades para descolonizar el pensamiento docente que se construye como contra-cultura que supone la humildad de disponerse a estudiar y a reflexionar sobre el saber docente individual y colectivo.

Se presenta una contra-práctica que pone en tensión las relaciones estructurales que instauran jerarquías de control material y simbólico y las experiencias reflexivas que luchan por tener voz y participar en el diálogo intercultural. El saber docente se construye como acción política y desarrolla una conciencia social e histórica que trasciende la conciencia de sí mismo a través del extrañamiento y la des-familiarización de la experiencia propia para ponerse en el lugar del otro.

Los docentes y estudiantes recuperan un lugar en la práctica reivindicando su actividad intelectual y están en posición de oponerse al control y la arbitrariedad de las jerarquías de control y conocimiento. Se entiende la educación como una actividad intersubjetiva inserta en un horizonte cultural en movimiento. La escuela se convierte en el lugar privilegiado donde se abre el amor al mundo y se des-oculta el ejercicio del poder de las prácticas arbitrarias. Se entreteje como una aventura entre lo racional y lo irracional que reinventa tiempos, espacios y significados para construir una auténtica práctica que implica experiencias de investigación y producción de conocimiento.

Es una praxis en la que el sentido del discurso público adquiere potencialidad como transacción biográfica. Exige una participación democrática que busca negociaciones abiertas a la revisión. Esta perspectiva meta-analítica de la memoria pedagógica colectiva reivindica el conocimiento y el lenguaje de una contra-cultura creada por la comunidad educativa dispuesta a recorrer caminos de autocritica y reflexión. Construye un discurso polifónico como experiencia crítico-creativa abierta a la escucha y la lectura de otros y de nosotros mismos que reinventa la profesionalidad en espacios de resistencia.

## *Consideraciones finales*

## Capítulo 10.

### *Entre narración, conversación y reflexión crítica*

*La educación consiste en dotar de autoridad  
al mundo, no sólo hablando del mundo, sino tam-  
bién y especialmente dialogando (encontrándose,  
implicándose, comprometiéndose) con él.  
(Simons & Masschelein, 2014: 91)*

Al llegar a esta instancia del trabajo de investigación, desarrollado durante más de tres años, me propongo realizar un nuevo ejercicio meta-reflexivo con la convicción de que el cierre de una autobiografía es un imposible. Porque, cuando parece que nos acercamos a una historia de vida en contexto, ésta se abre en múltiples posibilidades.

En esta investigación se ha producido conocimiento desde una doble mirada. Por un lado, los resultados permiten pensar las configuraciones de la práctica docente en espacios de resistencia creados por los propios investigadores. Desde esta perspectiva, la profesionalidad docente se construye en un espacio autobiográfico de reflexión sobre la práctica con otros, lo que deviene en su narratividad. Esta postura epistemológica, ética y política trae consigo una manifestación de autono-

mía que caracteriza al educador en proceso de emancipación. Por otro, ha significado una mayor comprensión de la potencialidad de la opción metodológica de abordaje biográfico narrativo. Son relevantes los hallazgos que dan cuenta de la importancia del enfoque auto-etnográfico para investigar escenarios colectivos, conflictivos, complejos e impredecibles.

A partir de estas dos miradas, se construye un enfoque dialéctico de la reflexión crítica. Para ello, comienzo por destacar que el foco de la narrativa biográfica ha implicado la interrogación de la memoria histórica de los co-investigadores para dialogar con la práctica docente que, como construcción colectiva, nos involucra. Por tanto, la experiencia de investigación ha permitido recuperar los lenguajes de la práctica y leer los significados plurales que configuran la educación como un lugar antropológico. En este recorrido se van haciendo visibles algunas formas de reflexión que los docentes utilizan para construir el sentido de su práctica.

En esta misma perspectiva, conviene señalar que la narración ha interrogado el espacio biográfico de la práctica educativa reconociendo, en su propia historicidad, la organización de espacios de resistencia que han enfrentado las estructuras y lógicas que atraviesan las instituciones educativas. Se trata de la rememoración de una temporalidad biográfica en la cual los narradores conquistan su conciencia crítica en diálogo con el otro y con la comunidad en la que piensan y se piensan como educadores. De esta manera, la investigación narrativa aporta constelaciones de historias de vida que van dibujando los contextos de la práctica profesional docente desde el conocimiento de los maestros.

Ciertamente, las voces que narran y son narradas refieren a los modos de ser, estar y pensar en un territorio inter-subjetivo que se construye en clave de alteridad, es decir, en una dialéctica de momentos individuales y colectivos. Aparecen, así, las potencialidades humanas y sus posibilidades en tensión con las limitaciones de los contextos reales. Podemos afirmar que las historias de vida producidas se presentan como una larga transacción entre los intereses y las lógicas individuales y las lógicas y obligaciones colectivas. En otras palabras, es un juego dialéctico entre: interioridad/exterioridad, resistencia/conformidad y autonomía/dependencia en el que se entreteje una profesionalidad docente inconclusa.

En definitiva, este devenir biográfico evidencia experiencias pedagógicas que entran en diálogo y se abren a un juego de resonancias, dando cuenta de la emergencia de otras hegemonías en el interior de los procesos educativos. Son procesos de reflexión y concientización que contribuyen a construir el sentido de prácticas educativas contrahegemónicas. Y, como contra-prácticas, atraviesan las constelaciones de historias de vida y configuran varios desafíos como escenarios de posibilidad.

### **10.1. El desafío de pasar los límites de la cotidianeidad**

Al disponernos a repensar lo cotidiano nos exponemos al desafío en el que se sitúa la investigación, con la finalidad de: Analizar y discutir experiencias de formación y profesionalidad docente en espacios de resistencia contra-hegemónicos mediante la narrativa autobiográfica (Plan de Investigación, 2015: 12).

El análisis de las narrativas anuncia una práctica profesional docente que transita por itinerarios en los cuales se reivindica la palabra y la argumentación en el marco del respeto y la solidaridad humana. Son escenarios educativos que autorizan la voz de los sujetos pedagógicos y dan lugar a un discurso autobiográfico que evidencia reflexiones colectivas situadas, asociadas con la búsqueda de conexiones históricas y sociales. A través de esta rememoración grupal se recuperan episodios coyunturales, casi imperceptibles y generalmente naturalizados, que, al ser narrados, se convierten en objeto de reflexión y abren un debate pedagógico público acerca del significado de esas prácticas educativas.

Es un debate en el que se entrecruzan representaciones que manifiestan una pluralidad cultural en diálogo que, según argumenta Deleuze (1993), tiene la potencialidad de reinventar otros sentidos de los acontecimientos educativos. En este sentido, las narrativas docentes de esta investigación dan cuenta del cruce de trayectorias profesionales y procesos biográficos en los que se producen otras comprensiones de lo educativo como construcción política y social (Goodson, 2004) y, además, llevan a tomar conciencia del conocimiento profesional del cual son autores.

En esta experiencia etnográfica existe un interés emancipador que moviliza a los docentes, que los lleva a cuestionar esas prácticas cotidianas reconociendo las teorías que sustentan y, a la vez, pueden distorsionar su real significado. En este ejercicio reflexivo cada relato se pone en diálogo con otros relatos y con otros referentes teóricos conformando el sentido de totalidad (Levinas, 2012) de procesos micro-sociales como la práctica educativa. De esta manera, se delimitan escenarios de transformación que se oponen a las tradiciones sustentadas en el conocimiento tácito y se jerarquiza la figura del docente como investigador.

Por consiguiente, en el contexto de esta investigación, la práctica docente se inserta en un proceso conflictivo entre adaptación y resistencia que empodera a los docentes en el agenciamiento de su actividad profesional. Es una aventura, en la cual la profesionalidad docente se construye en su propio inacabamiento que, como sostiene Freire (1993, 1994 a y b, 1998, 2003), se entreteje a partir de procesos de concientización que llevan a los sujetos a asumir compromisos consigo mismos y con los otros. Esa concientización hace visible a una persona capaz de reconocerse como parte de la historia y a la vez constructora de ella porque, como afirma Ricoeur (2004, 2006, 2009 a y b), es una narradora de historias.



En este devenir humanizador, el docente va conquistando su propia autonomía profesional porque se implica en el compromiso ético y político con la educación, la cultura y, fundamentalmente, con las nuevas generaciones. Como sostiene Contreras (1997), la autonomía es una configuración coyuntural que responde a la actividad intelectual de los docentes y sustenta sus decisiones pedagógicas. Este enfoque de la práctica educativa permite superar la cotidianeidad que ingenuamente cree en un saber tácito y se constituye en una nueva natalidad de la profesionalidad docente, en la que crea una pedagogía como política cultural (Giroux, 1998, 2003, 2004).

Es así que la investigación de las prácticas, que acompañan la cotidianeidad, se impone pasar el límite de lo visible e incursionar en escenarios ocultos, distorsionados y negados históricamente. Ésta es una de las razones por las cuales se ha elegido el enfoque de investigación biográfico-narrativa. Según argumenta Arfuch (2007), es una metodología que habilita diálogos intersubjetivos en los que se conforman relaciones entre voces, contextos y vidas creando un espacio biográfico entre realidad y ficción. Significa pasar de la perspectiva del yo a la del nosotros y, de ese modo, se hace posible indagar el conocimiento práctico y el contexto en el que se produce (Clandinin, Pushor & Orr, 2007), enmarcado en una temporalidad no lineal, una espacialidad singular y una socialidad que atraviesa la dimensión ética, estética y afectiva de los sujetos de la investigación.

Significa que el investigador se involucra en el proceso de investigación, lo que supone una transgresión de los enfoques clásicos de la investigación cualitativa. Y, más aún, se enmarca en la perspectiva auto-etnográfica (Ellingson & Ellis, 2008), en la cual el investigador es participante en el contexto de la investigación. Estas etnografías reflexivas sobre sí mismos y sobre los otros apelan a recuperar la experiencia histórica (Benjamín, 2015), construyendo lo que Delory-Momberger (2014) denomina proceso de biografización.

En otras palabras, este estudio de la práctica profesional docente resulta ser un diálogo intercultural en el se construyen puentes entre las narrativas autobiográficas de los co-participantes de la investigación y la investigadora, los contextos culturales que se evocan y las voces de la teoría a las que apelan. Como tal, es un diálogo intersubjetivo que da cuenta de la complejidad de las experiencias singulares que construyen una profesionalidad docente en devenir.

## **10.2. La alternativa de tender puentes interculturales entre el pasado y el futuro**

La metáfora de los puentes nos vuelve a poner frente a la profesionalidad. Se trata de un espacio biográfico atravesado por momentos interactivos en el flujo de las

vivencias como parte de una totalidad (Gadamer, 1998) inacabada y en transformación. Se trata de puentes cognitivos, afectivos y sociales que atraviesan la narrativa biográfica, haciendo posible reconocer y comprender cómo los docentes y los estudiantes magisteriales construyen su profesionalidad docente como experiencias performativas.

Justamente, esta perspectiva permite leer los textos narrativos como una conversación que instala relaciones entre historia y discurso. Uno de los aspectos de la investigación que más contribuye es que el narrador, a través de un distanciamiento crítico, construye una totalidad artística diferente a la experiencia de vida que relata. Esto significa, como señala Ricoeur (2006), aproximarnos a la multi-referencialidad del discurso como diferencia entre el yo y el otro que, en el escenario educativo, habilita la creación de alternativas pedagógicas.

De esta manera, se han visibilizado las relaciones intra e inter-generacionales y culturales que acontecen en la escuela y en el instituto de formación docente. Puede decirse, a partir de las narrativas autobiográficas, que el carácter político de la práctica educativa se ha configurado como un espacio de resistencia para la comunidad escolar en la que se investiga. Ha sido el poder creador de los colectivos docentes los que, oponiéndose a lo instituido, se convierten en voces instituyentes de otros significados culturales. A través de las voces de los docentes investigadores se ha pretendido incursionar en una multiplicidad de tramas analíticas que fueron desplegando y entramando un diálogo polifónico para conformar constelaciones de significado.

Es así que, entre ausencias y emergencias, sin dejar de reconocer la existencia de continuidades, nos hemos dejado sorprender por experiencias narrativas que nos llevan a distinguir micro-transformaciones que se hacen visibles en las voces de autoría de los docentes (cuadro 10.1).

*Cuadro 10.1. El entramado de un diálogo polifónico*

<i>Lugares/Sujetos</i>	<i>Rasgos</i>
La contra-práctica	Escenario en el que se construyen prácticas contrahegemónicas
Los espacios de resistencia	Lugares donde emerge la experiencia, se produce conocimiento colectivo y se crea un lenguaje de la práctica que hace posible su comunicación
Las comunidades educativas	Sujetos colectivos que organizan una práctica educativa situada. Reconocen y dan voz a los discursos performativos de la profesionalidad docente

Fuente: elaboración propia.

Estas nuevas configuraciones forman parte de un triángulo narrativo (figura 10.1) en el cual adquiere sentido la práctica pedagógica en el contexto de una comunidad educativa. Por eso, se entiende que ha de ser el lector quien elabore sus propias reflexiones y proyecciones a partir del conocimiento producido. No obstante, el investigador, involucrado en la experiencia de investigación como formación, también realiza estas actividades intelectuales. Lo importante es considerar que son conocimientos producidos en una instancia particular y desde una perspectiva singular. Por tanto, no son resultados únicos ni últimos, sino, plausibles e inciertos que hacen posible la comunicación como una apertura al diálogo con los lectores.



Figura 10.1. El triángulo narrativo. Elaboración propia.

En esta perspectiva, desde el lugar de investigadora he asumido la responsabilidad ética y política de pronunciar mi palabra como una palabra más en la comunidad educativa en una búsqueda para tender puentes. Así se conforma un discurso que interactúa como un pronunciamiento de frontera entre lo heredado y lo transgredido, lo predecible y lo imposible, lo que significa una dialéctica entre adaptación y transformación.

### **10.3. La utopía de los nuevos comienzos**

El recorrido de esta investigación da cuenta de que el conocimiento producido ha contribuido a esclarecer que la práctica educativa es un ámbito socio-político que supone una acción informada (Carr y Kemmis, 1988). Esto implica reconocer que

la profesionalidad docente se desarrolla en ese territorio en el cual la experiencia educativa se construye entre realidad y ficción.

Este conocimiento toma forma en la estructura espacio temporal de la cultura escolar. De allí emana la información que aportan las narrativas. Por esta razón, destacan la importancia de inventar tiempos y espacios que garanticen el desarrollo de experiencias reflexivas (Bárcena, 2005). Ciertamente, implica un reconocimiento recíproco de los sujetos pedagógicos a través de la confianza y respeto de sí mismo y de los otros (Honnet, 1997). En este espacio de relaciones intersubjetivas se reconoce el saber de lo singular, lo incierto, lo situado y lo contextual que conforman la conciencia histórica a partir de la cual el hombre es capaz de la acción, lo que significa, según Laclau (2011), el agenciamiento humano de lo inesperado. Se trata de una acción acompañada del discurso que revela la distinción de lo único entre iguales.

“Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia” (Arendt, 2005: 208).

En efecto, la praxis es el lugar de la palabra y la acción, donde se revela la trama relacional en la cual las experiencias se transforman en historias (Ricoeur, 2009). Por consiguiente, las narrativas producidas en el trabajo de campo rememoran episodios compartidos de la vida profesional y hacen visible una experiencia de representación y transformación cultural que se construye como una forma de transgresión. Desde esta perspectiva, se develan algunas inversiones en las categorías pedagógicas clásicas que caracterizan la acción cotidiana, las que se convierten en lugares clave de la anunciada revolución educativa.

En el estudio realizado de la práctica educativa se han identificado micro-transformaciones que dan otros sentidos al discurso y la práctica pedagógica que son el resultado de la praxis de los actores/autores de las narrativas autobiográfica. Para dar visibilidad al conocimiento producido, se presentan cuatro espacios de resistencia en los cuales se construye una profesionalidad narrativa, situada y en transformación.

### *10.3.1. La clave está en la relación dialéctica práctica-teoría*

La relación dialéctica teoría-práctica ha tenido grandes dificultades para construirse como discurso de la práctica educativa. Probablemente, una de las razones por las cuales no se supera este obstáculo esté en que los estudios realizados han

excluido el punto de vista de los docentes. Por ese motivo, no han llegado a incursionar en las dimensiones profundas de la práctica educativa en las que se visibilizan auténticas transformaciones.

Como oposición a estos planteamientos, otros estudios sostienen que la práctica docente no se resuelve solo con la reflexión teórica ni con la reflexión sobre la práctica. En este sentido, Carr (1996) afirma que la teoría y la práctica educativa son campos dialécticamente constituyentes y relacionados. Consecuentemente, anuncia una nueva forma de investigación que incluye la crítica filosófica y la reconstrucción histórica.

En acuerdo con esta perspectiva, el proyecto de investigación se propuso desnaturalizar las prácticas convocando las voces de los docentes co-participantes. Esas voces de la experiencia que evidencian la capacidad de crear un lenguaje para nombrar su práctica (Agamben, 2001) a través de la rememoración. De esta manera, los docentes investigadores asumimos la autoría de nuestras voces (Ricoeur, 2009 b) en las narrativas autobiográficas, las que son prueba fehaciente de que la praxis es una posibilidad.

Las experiencias narradas en este trabajo de investigación anuncian huellas y señales de una práctica pedagógica que se somete a examen crítico en forma sistemática. Esta forma de problematizar la práctica caracteriza las experiencias de investigación de la comunidad educativa. Y, al mismo tiempo, hace público un proceso de concientización en el cual los docentes asumen el compromiso de la investigación y la producción de conocimiento acerca de la acción pedagógica, las condiciones en que se realiza y el propio conocimiento a enseñar.

Como argumenta Benjamín (2015), es una acción que exige desplazamientos, entre otros, abandonar la prioridad dada a la cuantificación de los resultados de aprendizaje para poner el énfasis en los condicionamientos que los afectan y las posibilidades que pueden crear los docentes para superarlos. Así el colectivo educativo (maestros, estudiantes, supervisores), toma distancia de los acontecimientos para buscar otros entendimientos sobre ellos. Esta postura político-pedagógica moviliza la curiosidad epistemológica que inicia procesos de búsqueda, de revisión de algunos estudios teóricos para hacer más inteligible la tarea de enseñar.

Para Giroux (2003), esta actividad intelectual de los maestros pone en juego la relación dialéctica entre teoría y práctica para producir un saber docente que adquiere significado en escenarios culturales plurales como la escuela o el instituto de formación docente. Así se crean nuevas formas de pensar y pensarse como educadores, lo que para nuestro estudio significa crear identidades narrativas de maestros, maestros adscriptores, estudiantes magisteriales, profesores de formación docente y otros agentes culturales que participan. Por este motivo, no es suficiente reflexionar sobre la práctica, porque puede resultar una reflexión ajena a ella.

Por el contrario, se necesita una reflexión desde la práctica, es decir, una auto-reflexión, individual y colectiva, en la cual quienes reflexionan están involucrados en dichas prácticas. Estas afirmaciones entran en diálogo con decisiones tomadas para esta investigación relativas a interpelar la práctica profesional. Hacer una etnografía de la práctica en la cual cada autor pone su práctica en diálogo con otras prácticas (Denzin, 2013) abre camino a significados que se desmarcan de lo predecible. Esta experiencia de investigación exige la capacidad de extrañamiento que, como afirman Velasco y Díaz de Rada (2015) significa una ruptura con las categorías establecidas para construir el sentido de la práctica docente como diálogo entre discursos.

Es una forma de búsqueda en la complejidad cultural de la práctica educativa en la que emergen las historias de vida profesional de los participantes articulándose con reflexiones teóricas. Son prácticas que se crean en el debate como espacio de resistencia. Van descartando las representaciones hegemónicas que restringen la función docente a la ejecución de prácticas estandarizadas y generan escenarios para la praxis a partir de la problematización del conocimiento que circula en la práctica.

### *10.3.2. La formación docente es el eje ético-político de la educación*

Siguiendo la argumentación de Ferry (1987), podemos afirmar que la formación docente es un proyecto inconcluso. Sin embargo, nos exige pensar que la necesaria contextualización de la educación reclama configuraciones coyunturales y singulares de la formación profesional. También es necesario considerar que la educación como experiencia impredecible implica la disposición de transitar procesos de formación que no se agotan en la formación de grado. Por consiguiente, se impone asumir la investigación y la producción de conocimiento.

En el estudio de los relatos biográficos de los co-participantes hemos podido reconocer la importancia asignada a la construcción del saber docente. Los docentes hacemos referencia a un saber que reclama espacios colectivos como comunidades educativas situadas para producir una nueva cultura. Como afirma Giddens (2007), reclaman oportunidades para crear una contra-cultura. Podríamos decir que, como tal, se enfrenta a dos contradicciones. La primera, se enmarca en el sentido común que entiende la titulación como finalización de la formación. La segunda, significa arriesgarse a contradecir la tradición científica para reconocer la experiencia de investigación como formación (Josso, 2004).

En el mismo sentido, Nóvoa (2008, 2009) advierte sobre la necesidad de una renovación en la educación. Entiende que es una forma de lucha contra el anti-intelectualismo que imponen las políticas neoliberales. Sostiene que la educación

es un campo de tensiones que implica la articulación de conocimientos de diferentes disciplinas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y promover el cuidado de sí y del otro como solidaridad social (Cullen, 1997). Para ello, se necesita una formación orientada a construir prácticas de participación democrática por tres razones. Una es la razón ética que defiende los derechos humanos, otra, la razón social que busca concretar la convivencia solidaria y finalmente, la razón política que se propone educar para el ejercicio de una ciudadanía emancipada desde los principios de justicia social.

Esta perspectiva significa valorar la formación docente como eje político de la educación y lleva a reconocer la docencia como mediación cultural intencional que, según argumenta Freire (1994 b, 1996), puede generar prácticas de dominación o prácticas de liberación. En este trabajo de investigación nos interesa entender la práctica pedagógica como un espacio de resistencia en el proceso de liberación.

Decimos, entonces, que los relatos autobiográficos revelan coincidencias que jerarquizan la construcción del saber pedagógico en el espacio del taller de análisis de las prácticas y en las salas docentes. En ellos, la experiencia educativa es entendida como una práctica democrática situada, que se estructura a través de mediaciones intencionales contribuyendo a construir el sentido de la práctica en el contexto escolar. En otras palabras, constituyen espacios privilegiados para la construcción del saber pedagógico atendiendo la vigilancia epistemológica de la acción educativa que se propone abrir otro porvenir a las generaciones en formación.

Por tanto, la postura emancipadora exige reinventar relatos intergeneracionales que valoren el intercambio de bienes culturales y universos semióticos para hacer inteligibles las relaciones entre grupos o individuos con culturas diferentes (De Alba, 2007). Este encuadre de la formación reclama modelos de participación democrática en los que educandos y educadores nos disponemos a estudiar para cuestionar, preguntar, entender, enfrentar el desafío de no saber y encantarse con el saber. En definitiva, como afirma Cullen (1997), se trata de promover el cuidado del otro como solidaridad social.

### *10.3.3. La profesionalidad se construye como identidad narrativa*

Según Deleuze (2012), pensar la educación es un acto de creación y significa iniciar la búsqueda de lo impredecible. Es un llamado a lo que todavía no existe, que nos lleva a escuchar la palabra pronunciada en las narrativas de la investigación.

Por esta vía, se reconocen voces que reivindican la existencia del saber de la teoría y el saber de la práctica e interactúan dialécticamente en la construcción del proyecto educativo. Son voces que entienden el diálogo de saberes como elemento

relevante de la educación orientada hacia un porvenir humanizador. Al delimitar su estatus epistemológico como teoría de la enseñanza, recupera el lugar de la didáctica en el diálogo. En efecto, estas narrativas redireccionan la reflexión hacia las cuestiones de enseñanza propias de la tarea profesional docente. Proponen una reflexión que reconozca los límites y los interrogantes que emergen en escenarios reales, conflictivos, dinámicos e inciertos.

Esta postura nos ubica en un escenario de gramáticas en pugna. Por un lado, el docente está inmerso en la lógica de un sistema jerárquico y, por otro, es el autor de una lógica de la práctica docente singular y relativamente cambiante. Así nos situamos en la dialéctica del conflicto que, como argumenta Apple (2001), posee la potencialidad de construir un contrasentido de lo institucional. Es por ello que docentes y estudiantes recuperamos un lugar antropológico en la escuela y configuramos nuestras identidades narrativas como identidades en tránsito.

Laclau (2005) advierte que la cultura contemporánea tiende a des-sedimentar lo social, por lo cual los sujetos pierden sus referentes y tienen que rearmarse en forma continua. La representación de sí mismos es inestable y fugaz, lo que significa estar siempre desconformes con lo que son por lo que tienen. Son identidades alejadas de lo que significa el inacabamiento humano y la incompletitud constitutiva de lo social.

En esta perspectiva deconstructiva, es fundamental comprender la contingencia de la docencia que exige a los educadores asumir que ningún acto de conocimiento es totalmente realizable. Es decir, se trata de distinguir que hay aspectos de la práctica que el educador puede decidir y otros que exceden a sus atribuciones. Por eso Freire (1994 b) argumenta que la práctica profesional exige de la reflexión crítica y la apertura a su propia transformación.

En el mismo sentido, Lopes y Pereira (2015) defienden la idea de reconfigurar la docencia desde una perspectiva relacional y más humana que respete las diferencias y reconozca la pluralidad cultural. Por cierto, estas identidades narrativas son multi-referenciadas que se insertan en el horizonte biográfico del autor como relación intersubjetiva que, según afirma Ricoeur (2006), va contracorriente de la lógica jerárquica de los sistemas educativos.

Para Delory-Momberger (2014) el inacabamiento significa concebir a los seres humanos como temporalidades y espacialidades en movimiento. Entonces el desafío está en reducir la distancia entre el yo y el proyecto de sí, lo que significa una doble dimensión biográfica de la práctica. Por un lado, delimita lo personal, social y profesional del docente y por otro, produce una nueva temporalidad histórica que involucra el presente, pasado y futuro de la profesionalidad. En definitiva, el desafío de la profesionalidad inacabada implica asumir formas de producción del saber docente e inventar formas de difusión de esos saberes.



Nos parece que, en este estudio, las narrativas autobiográficas convierten a los autores en productores de conocimiento y encuentran en la investigación biográfico-narrativa una vía de difusión para ese conocimiento. En consecuencia, nos reconocemos como sujetos reflexivos, comprometidos en la acción deliberativa y cooperativa, poseedores del gusto por aprender y el placer de enseñar. Esta actividad intelectual supone la meta-reflexión colectiva en la cual los docentes imaginamos una nueva representación de la práctica que siempre es coyuntural y provisoria. En otras palabras, así se conforma la profesionalidad docente en transformación.

#### *10.3.4. La contra-práctica se configura en espacios de resistencia*

En íntima relación con el sentido del discurso pedagógico acerca de la práctica educativa antes presentado, el informe narrativo de la investigación devela la existencia de formas de contra-práctica que se configuran en espacios de resistencia.

A los efectos de esta investigación, el enfoque de la pedagogía crítico radical (Giroux, 1999) ha aportado elementos sustantivos para recuperar la conciencia histórica y social de los sujetos pedagógicos. Su relevancia reside en reconocer los complejos, conflictivos y también creativos espacios contrahegemónicos que se construyen en las prácticas educativas que acontecen, fundamentalmente, en la clase y la escuela.

Este giro teórico permite reorientar la investigación educativa con la finalidad de dar visibilidad a esas tramas de sentido que se mantienen ocultas a la observación. Para ello, se necesitan mecanismos de deconstrucción para des-ocultar las teorías implícitas en las prácticas cotidianas que hacen de la educación escolar un paisaje familiar, conocido y aceptado como tal.

En la misma línea argumental, esta pedagogía entiende la educación como una praxis colectiva cuyas tareas constituyentes más relevantes son la investigación y la reflexión crítica. Su poder transformador consiste en comprender los supuestos subyacentes que configuran la práctica educativa para reinventar otro sentido de la profesionalidad. Un sentido orientado por el interés emancipador (Habermas, 1990) es lo que caracteriza la investigación biográfico-narrativa. Por tanto, la narratividad actúa en zonas de frontera entre lo instituido y lo que aporta la experiencia, la cultura y las identidades de los sujetos de la investigación.

En ese territorio de conflicto, la práctica como contexto de reflexividad intercultural (Giddens, 2007) exige un ejercicio de imaginación por el cual los docentes comprenden lo que hacen y se preguntan por qué lo hacen. Prueba de ello se evidencia en este trabajo de investigación al presentar el contexto de la práctica educativa como un lugar de debate entre la adaptación y la transformación, entre la sumisión y la autonomía profesional. En consecuencia, los narradores construimos

un diálogo conflictivo, interpelante y concientizador en el cual discutimos, por ejemplo, la pertinencia del asesoramiento, el acompañamiento y la orientación como cooperación.

Esta discusión da cuenta, según los aportes de Deleuze (1993), de que la capacidad de resonancia amplifica y reinventa los acontecimientos educativos a través del intercambio y el debate, lo que permite crear otros sentidos. Esos otros sentidos tienen que ver con el asesoramiento como diálogo intercultural. En ellos se producen natalidades (Arendt, 2005) en una profesionalidad que se proyecta hacia el porvenir. En esos espacios de reflexividad es donde se desarrolla una experiencia meta-analítica atravesada de emociones, representaciones y tensiones entre lo particular y lo colectivo (Lopes, 2013).

Por consiguiente, se conforma un pensamiento multi-referencial que constituye una forma de resistencia frente al pensamiento único que ha caracterizado a la cultura hegemónica. No son, solamente, prácticas de oposición, sino registros de contradicciones que adquieren poder transformador. Así, se crean tiempos narrativos de reflexión sobre el conocimiento tácito (Caria, 2014), que reproduce las prácticas heredadas, para contrarrestar los tiempos productivos y generar oportunidades de organización de una práctica auténtica (Freire, 1993, 1994 b)

Como pensamiento emergente y contingente exige el ejercicio de la autonomía profesional para hacerse realidad, lo que implica un discurso inter-subjetivo sustentado en el reconocimiento de sí y del otro (Filloux, 2004). Es decir, un discurso desde la alteridad que se construye como transgresión del pensamiento dominante y cada registro está dialógicamente articulado con otros (Arfuch, 2004). De esta manera, la comunidad educativa se convierte en un paisaje de formación y transformación en el que la reflexión crítica y la conciencia histórica orientan la producción de conocimiento (Giroux, 2003).

En definitiva, los sujetos de la investigación nos asumimos como sujetos inacabados y, por tanto, educables. Nos reconocemos capaces de investigar acerca de las prácticas educativas, las condiciones en las que se desarrollan, el conocimiento que se enseña y por qué se enseña. Son estas las condiciones que permiten crear la contra-práctica a la que aluden las narrativas autobiográficas. Son prácticas que se construyen entre investigación, intersubjetividad y resistencia como claves de la profesionalidad docente.

Llegados a este momento, más que un cierre estamos ante otra apertura, que nos lleva a la utopía de la natalidad y nos sitúa en una encrucijada de caminos. Algunos ya los hemos recorrido y se han presentado en el desarrollo de este trabajo de investigación, otros son invitaciones que quedan planteadas. Estas aperturas se explican desde la potencialidad y pluralidad de significados que emergen de las propias narrativas autobiográficas. Es nuestra convicción que la profesionalidad

docente se construye en espacios de resistencia en los que la investigación biográfico narrativa constituye un espacio cultural inacabado que nos interpela. Pero también nos invita a continuar la aventura de la práctica educativa como una utopía.

Ventana sobre la utopía.

*Ella está en el horizonte -dice Fernando Birri-. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía?*

*Para eso sirve: para caminar.*

*(Eduardo Galeano, 2003)*

## *Considerações finais*

## Capítulo 10.

### *Entre narração, conversação e reflexão crítica*

*A educação consiste em dotar o mundo de  
autoridade, não apenas falando sobre  
o mundo, mas também e especialmente  
dialogando (encontrando, envolvendo-se,  
interagindo) com ele.  
(Simons & Masschelein, 2014: 91)*

Ao chegar a essa etapa do trabalho de pesquisa, desenvolvido há mais de três anos, pretendo realizar um novo exercício metaflexivo com a convicção de que o fechamento de uma autobiografia é impossível. Porque, quando parece que nos aproximamos de uma história de vida em contexto, ela se abre em outras múltiplas possibilidades.

En A pesquisa produziu conhecimento a partir de uma dupla perspectiva. Por um lado, os resultados permitem pensar as configurações da prática docente em espaços de resistência criados pelos próprios pesquisadores. Nessa perspectiva, o profissionalismo docente é construído em um espaço autobiográfico de reflexão sobre o trabalho com os outros, que se torna sua narratividade. Essa postura epistemológica, ética e política traz consigo uma manifestação de autonomia que

caracteriza o educador em contínua emancipação. Por outro lado, significou uma maior compreensão do potencial da opção metodológica de uma abordagem biográfico narrativo. Os achados mostram a importância da abordagem auto-etnográfica para investigar cenários educacionais coletivos, conflitivos, complexos e imprevisíveis são relevantes.

A partir dessas duas perspectivas, uma abordagem dialética da reflexão crítica é construída. Para tanto, começo enfatizando que o foco da narrativa biográfica implicou a interrogação da memória histórica dos co-pesquisadores para dialogar com a prática docente que, como construção coletiva, os envolve. Portanto, a experiência de pesquisa nos permitiu recuperar as linguagens da prática e ler os significados plurais que fazem da educação um lugar antropológico. Neste percurso, algumas formas de reflexão que os professores usam para construir o significado de sua prática tornam-se visíveis.

Nesta mesma perspectiva, deve-se notar que a narrativa tem questionado o espaço biográfico da prática educativa reconhecendo, em sua própria historicidade, a organização de espaços de resistência que confrontaram as estruturas e lógicas pelas quais passam as instituições de ensino. Trata-se da lembrança de uma temporalidade biográfica em que os narradores conquistam sua consciência crítica em diálogo com o outro e com a comunidade em que pensam e pensam em si mesmos como educadores. Desta forma, a pesquisa narrativa fornece constelações de histórias de vida que desenham os contextos da prática docente profissional a partir do conhecimento dos professores.

Certamente, as vozes que narram e são narradas referem-se aos modos de ser, ser e pensar em um território intersubjetivo que se constrói na chave da alteridade, isto é, numa dialética de momentos individuais e coletivos. Assim, as potencialidades humanas e suas possibilidades aparecem em tensão com as limitações dos contextos reais. Podemos afirmar que as histórias de vida produzidas são apresentadas como um longo compromisso entre os interesses e as lógicas individuais e as lógicas e obrigações coletivas. Em outras palavras, é um jogo dialético entre: interioridade / exterioridade, resistência / conformidade e autonomia / dependência em que um profissionalismo inacabado se entrelaça.

Em suma, este desenvolvimento biográfico mostra experiências pedagógicas que entram em diálogo e se abrem para um conjunto de ressonâncias, dando conta do surgimento de outras hegemonias dentro dos processos educacionais. São processos de reflexão e conscientização que contribuem para a construção de um sentido de práticas educativas contra-hegemônicas. E, como contrapráticas, passam pelas constelações de histórias de vida e configuram vários desafios como cenários de possibilidade.

### **10.1. O desafio de ultrapassar os limites da vida cotidiana**

Ao nos prepararmos para repensar o cotidiano, nos expomos ao desafio em que a pesquisa se localiza para: Analisar e discutir experiências de formação de professores e profissionalismo em espaços de resistência contra-hegemônico através da narrativa autobiográfica (Plano de Pesquisa, 2015: 12).

A análise das narrativas anuncia uma prática docente profissional que passa por itinerários nos quais a palavra e a argumentação são defendidas no marco do respeito e da solidariedade humana. São cenários educativos que autorizam a voz dos sujeitos pedagógicos e dão origem a um discurso autobiográfico que demonstra reflexões coletivas situadas, associadas à busca de conexões históricas e sociais. Por meio dessa lembrança grupal, recuperam-se episódios conjunturais, quase imperceptíveis e geralmente naturalizados, que, quando narrados, tornam-se objeto de reflexão e abrem um debate público pedagógico sobre o significado dessas práticas educativas.

Trata-se de um debate no qual as representações se entrelaçam e manifestam uma pluralidade cultural no diálogo que, segundo Deleuze (1993), tem o potencial de reinventar outros sentidos dos eventos educativos. Nesse sentido, as narrativas de ensino desta pesquisa mostram o cruzamento de trajetórias profissionais e processos biográficos em que ocorrem outras compreensões da educação como construção política e social (Goodson, 2004) e, além disso, levam à conscientização do conhecimento profissional de que são autores.

Nessa experiência etnográfica há um interesse emancipador que mobiliza os professores, o que os leva a questionar essas práticas cotidianas, reconhecendo as teorias que as sustentam e, ao mesmo tempo, distorcendo seu real significado. Nesse exercício reflexivo, cada história é colocada em diálogo com outras histórias e com outros referentes teóricos que formam o sentido de totalidade (Levinas, 2012) em processos microsociais, como a prática educativa. Desta forma, os cenários de transformação que se opõem às tradições baseadas no conhecimento tácito são delimitados e a figura do professor como pesquisador é hierarquizada.

Portanto, no contexto desta pesquisa, a prática docente está inserida em um processo conflituoso entre adaptação e resistência que capacita os professores no agenciamento de sua atividade profissional. É uma aventura em que o profissionalismo docente se constrói em sua própria incompletude que, como afirma Freire (1993, 1994 aeb, 1998, 2003), é tecida a partir de processos de conscientização que levam os sujeitos a assumir compromissos consigo mesmos e com os outros. Essa consciência torna visível uma pessoa capaz de se reconhecer como parte da história e, ao mesmo tempo, construí-la porque, como diz Ricoeur (2004, 2006, 2009 aeb), ele é um contador de histórias.

Nesse futuro humanizador, o professor está conquistando sua própria autonomia profissional, porque está envolvido no compromisso ético e político com a educação, a cultura e, fundamentalmente, com as novas gerações. Como Contreras (1997) afirma, a autonomia é uma configuração conjuntural que responde à atividade intelectual dos professores que sustenta suas decisões pedagógicas. Essa abordagem da prática educativa nos permite superar a vida cotidiana que ingenuamente acredita no conhecimento tácito e constitui uma nova natalidade do profissionalismo docente, na qual se cria uma pedagogia como política cultural (Giroux, 1998, 2003, 2004).

Assim, a pesquisa das práticas que acompanham a vida cotidiana é imposta para passar o limite do visível e da incursão em cenários ocultos, distorcidos e historicamente negados. Essa é uma das razões pelas quais a abordagem da pesquisa biográfico-narrativa foi escolhida. Como argumenta Arfuch (2007), é uma metodologia que possibilita diálogos intersubjetivos nos quais as relações são formadas entre vozes, contextos e vidas, criando um espaço biográfico entre realidade e ficção. Significa mover-se da perspectiva do eu para o dos nós e, assim, torna-se possível investigar o conhecimento prático e o contexto em que é produzido (Clandinin, Pushor & Orr, 2007), enquadrado em uma temporalidade não-linear, uma espacialidade singular e uma socialidade que atravessa a dimensão ética, estética e afetiva dos sujeitos da pesquisa.

Isso significa que o pesquisador está envolvido no processo de pesquisa, que propõe uma transgressão das abordagens clássicas da pesquisa qualitativa. E, além disso, faz parte da perspectiva (auto) etnográfico (Ellingson & Ellis, 2008), em que o pesquisador é um participante no contexto da pesquisa. Essas etnografias reflexivas sobre si e sobre os outros apelam para recuperar a experiência histórica (Benjamín, 2015), construindo o que Delory-Momberger (2014) chama de processo de biografização.

Em outras palavras, este estudo da prática docente profissional acaba por ser um diálogo intercultural no qual se constroem pontes entre as narrativas autobiográficas dos co-participantes da pesquisa e do pesquisador, os contextos culturais evocados e as vozes da teoria a que recorrem. Como tal, é um diálogo intersubjetivo que explica a complexidade das experiências únicas que constroem um profissionalismo docente no devir.

## **10.2. A alternativa de construir pontes interculturais entre o passado e o futuro**

A metáfora das pontes nos remete ao profissionalismo como um espaço biográfico atravessado por momentos interativos no fluxo de experiências como parte de um



todo (Gadamer, 1998) inacabado, em transformação. São pontes cognitivas, afetivas e sociais que atravessam a narrativa biográfica, possibilitando reconhecer e compreender como professores e estudantes magisteriais constroem seu profissionalismo docente como experiências performativas.

Precisamente, essa perspectiva permite a leitura de textos narrativos como uma conversa que instala relações entre história e discurso. Um dos aspectos da pesquisa que mais contribui é que o narrador, através de um distanciamento crítico, constrói uma totalidade artística diferente da experiência de vida que narra. Isso significa, como afirma Ricoeur (2006), abordar a multi-referencialidade do discurso como a diferença entre o "eu" e o outro que, no cenário educacional, possibilita a criação de alternativas pedagógicas.

Desta forma, as relações intra e intergeracionais e culturais que ocorrem na escola e no instituto de formação de professores tornaram-se visíveis. Pode-se afirmar, a partir das narrativas autobiográficas, que o caráter político da prática educativa se configurou como um espaço de resistência para a comunidade escolar em que é investigada. Foi o poder criativo dos coletivos de ensino que, em oposição aos instituídos, se tornaram vozes instituintes de outros significados culturais. Através das vozes dos professores pesquisadores, tentou-se penetrar em uma multiplicidade de enredos analíticos que se desdobravam e envolviam um diálogo polifônico para conformar-se a constelações de significado.

Assim, entre ausências e emergências, embora reconhecendo a existência de continuidades, ficamos surpresos com as experiências narrativas que nos levam a distinguir as microtransformações que são visíveis nas vozes de autoria de professores (cuadro 10.1).

#### *Cadro 10.1. A estrutura de um diálogo polifônico*

<i>Lugares</i>	<i>Temas</i>
A contraprática	Cenário em que as práticas contra-hegemônicas são construídas
Os espaços de resistência	Locais onde a experiência emerge, o conhecimento coletivo é produzido e uma linguagem de prática é criada para possibilitar a comunicação.
As comunidades educativas	Grupos que organizam uma prática educacional situada, reconhecem e dão voz aos discursos performativos de profissionalismo docente

Fonte: elaboração própria.

Essas novas configurações fazem parte de um triângulo narrativo em que a prática pedagógica adquire significado no contexto de uma comunidade educacional. Portanto, entende-se que o leitor deve elaborar suas próprias reflexões

e projeções com base no conhecimento produzido. No entanto, o pesquisador, envolvido na experiência de pesquisa como um treinamento, também realiza essas atividades intelectuais. O importante é considerar que são conhecimentos produzidos em uma instância particular e de uma perspectiva singular. Portanto, eles não são únicos ou últimos resultados, mas plausíveis e incertos. Eles tornam a comunicação possível como uma abertura para o diálogo com os leitores.



Figura 10.1. O triângulo narrativo. Elaboração própria.

Nessa perspectiva, como pesquisadora assumi a responsabilidade ética e política de pronunciar minha palavra como mais uma palavra na comunidade educacional em busca de construir pontes. É assim que se forma um discurso que interage como um pronunciamento fronteiro entre o herdado e o transgredido, o previsível e o impossível, o que significa uma dialética entre adaptação e transformação.

### **10.3. A utopia dos novos inícios**

A ideia de reconhecer que o profissionalismo docente se desenvolve no território em que se constrói a experiência educativa entre realidade e ficção. O curso desta pesquisa mostra que o conhecimento produzido ajudou a esclarecer que a prática educacional é um campo sociopolítico que envolve ação informada (Carr e Kemmis, 1988).

Esse conhecimento toma forma na estrutura do espaço temporal da cultura escolar. De lá emana a informação fornecida pelas narrativas. Por isso, enfatizam a

importância de inventar tempos e espaços que garantam o desenvolvimento de experiências reflexivas (Bárcena, 2005). Certamente, implica um reconhecimento recíproco dos sujeitos pedagógicos através da confiança e do respeito de si e dos outros (Honnet, 1997). Nesse espaço de relações intersubjetivas, reconhece-se o conhecimento do singular, do incerto, do localizado e do contextual que compõem a consciência histórica da qual o homem é capaz de agir, ou seja, segundo Laclau (2011), a agência humana do inesperado. É uma ação acompanhada de um discurso que revela a distinção do único entre iguais.

“Através da ação e do discurso, os homens mostram quem são, ativamente revelam sua identidade única e pessoal e fazem sua aparição no mundo humano, enquanto sua identidade física é apresentada na forma única do corpo e no som da voz, sem necessidade de qualquer atividade própria” (Arendt, 2005: 208).

Com efeito, a práxis é o lugar da palavra e da ação, onde se revela o enredo relacional em que as experiências são transformadas em histórias (Ricoeur, 2009). Portanto, as narrativas produzidas no trabalho de campo evocam episódios compartilhados de vida profissional e tornam visível uma experiência de representação e transformação cultural que se constrói como uma forma de transgressão. Nessa perspectiva, alguns investimentos são revelados nas categorias pedagógicas clássicas que caracterizam a ação cotidiana, que se tornam lugares-chave da anunciada revolução educacional.

No estudo realizado da prática educativa identificaram-se microtransformações que dão outros significados ao discurso e à prática pedagógica que são fruto da práxis dos atores / autores das narrativas autobiográficas. Para dar visibilidade ao conhecimento produzido, organizam-se quatro espaços de resistência nos quais um profissionalismo narrativo é construído, situado e em transformação.

### *10.3.1. A chave está no relacionamento dialético da teoria prática*

A relação dialética teoria-prática tem tido grandes dificuldades em se construir como um discurso da prática educativa. Provavelmente, uma das razões pelas quais esse obstáculo não é superado é que os estudos realizados excluam o ponto de vista dos professores. Por essa razão, eles não penetraram nas profundas dimensões da prática educacional em que as transformações autênticas são visíveis.

Em oposição a essas abordagens, outros estudos argumentam que a prática docente não é resolvida apenas por reflexão teórica ou reflexão sobre a prática. Nesse sentido, Carr (1996) afirma que a teoria e a prática educacional são campos dialeticamente constitutivos e relacionados. Consequentemente, anuncia uma nova forma de pesquisa que inclui crítica filosófica e reconstrução histórica.

De acordo com essa perspectiva, o projeto de pesquisa propunha desnaturalizar as práticas convocando as vozes dos professores co-participantes. Essas vozes da experiência mostram a capacidade de criar uma linguagem para nomear sua prática (Agamben, 2001) por meio da lembrança. Desse modo, os professores assumem a autoria de suas vozes (Ricoeur, 2009 b) em suas narrativas autobiográficas, prova irrefutável de que a práxis é uma possibilidade.

As experiências narradas neste projeto de pesquisa anunciam traços e sinais de uma prática pedagógica que passa por um exame crítico de forma sistemática. Essa forma de problematizar a prática caracteriza as experiências de pesquisa da comunidade educativa. E, ao mesmo tempo, publica um processo de conscientização em que os professores assumem o compromisso da pesquisa e da produção de conhecimento sobre a ação pedagógica, as condições em que é realizada e o conhecimento a ser ensinado.

Como argumenta Benjamín (2015), é uma ação que exige o deslocamento, entre outros, do abandono da prioridade dada à quantificação dos resultados da aprendizagem para enfatizar as condições que os afetam e as possibilidades que os professores podem criar para superá-los. Em seguida, o grupo educacional (professores, alunos, supervisores) se distancia dos eventos para buscar outros entendimentos sobre eles. Essa posição político-pedagógica mobiliza a curiosidade epistemológica que inicia processos de busca, de revisão de alguns estudos teóricos para tornar mais inteligível a tarefa de ensinar.

Para Giroux (2003), essa atividade intelectual dos professores coloca em jogo a relação dialética entre teoria e prática para produzir um saber docente que adquire sentido em cenários culturais plurais, como a escola ou o instituto de formação de professores. Assim, novas formas de pensar e pensar como educadores são criadas, o que para nosso estudo significa criar identidades narrativas de professores, atribuindo professores, estudantes magisteriais, professores de formação de professores e outros agentes culturais que participam. Por esse motivo, não basta refletir sobre a prática, porque acaba sendo um reflexo alheio a ela.

Pelo contrário, uma reflexão é necessária a partir da prática, ou seja, uma auto-reflexão, individual e coletiva, em que aqueles que refletem estão envolvidos nessas práticas. Essas afirmações entram em diálogo com as decisões tomadas por esta investigação sobre a prática profissional interpeladora. Fazer uma etnografia da prática em que cada autor coloca sua prática em diálogo com outras práticas (Denzin, 2013) abre o caminho para significados que se desviam do previsível. Essa experiência de pesquisa requer a capacidade de estranhamento que, como afirmam Velasco e Díaz de Rada (2015), significa romper com as categorias estabelecidas para construir o sentido da prática docente como diálogo entre discursos.

É uma forma de pesquisar a complexidade cultural da prática educativa em que emergem as histórias da vida profissional dos participantes, articulando-se com

reflexões teóricas. São práticas criadas no debate como espaço de resistência. Estão descartando as representações hegemônicas que restringem a função docente à execução de práticas padronizadas e geram cenários para a práxis a partir da problematização do conhecimento que circula na prática.

### *10.3.2. A formação de professores é o eixo ético-político da educação*

Seguindo o argumento de Ferry (1987), podemos afirmar que a formação de professores é um projeto inacabado. Essa premissa nos obriga a pensar que a contextualização necessária da educação exige configurações conjunturais e singulares de formação profissional. Assim como, também, é necessário considerar que a educação como experiência imprevisível implica estar disposto a passar por processos de formação que não se esgotam no estágio de formação. Portanto, cada vez mais, é preciso estar ligado à pesquisa e à produção de conhecimento.

No estudo dos relatos biográficos dos coparticipantes, pudemos reconhecer a importância atribuída à construção do conhecimento docente. A palavra dos professores refere-se a um conhecimento que demanda espaços coletivos formando comunidades educacionais, localizadas para produzir uma nova cultura por meio do diálogo entre discursos, pessoais e profissionais. Como Giddens (2007) afirma, eles exigem oportunidades para criar uma contra-cultura. Poderíamos dizer que, como tal, enfrenta duas contradições. O primeiro é enquadrado no senso comum entendido pelo grau como a conclusão do formação. A segunda significa arriscar contradizer a tradição científica de reconhecer a experiência da pesquisa como formação (Josso, 2004).

Na mesma linha, Nóvoa (2008, 2009) alerta para a necessidade de uma renovação na educação, entendida como uma forma de luta contra o anti-intelectualismo imposto pelas políticas neoliberais. Ele argumenta que a educação é um campo de tensões que envolve a articulação de conhecimentos de diferentes disciplinas para favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e promover o cuidado de si e do outro como solidariedade social (Cullen, 1997). Para isso, é necessário uma formação voltada para a construção de práticas de participação democrática. São as práticas baseadas em três razões. Uma razão ética que defende os direitos humanos, uma razão social que busca concretizar a coexistência solidária e, por fim, uma razão política que visa educar para o exercício de uma cidadania emancipada dos princípios da justiça social.

Essa perspectiva significa valorizar a formação de professores como eixo político da educação e leva a reconhecer o ensino como uma mediação cultural intencional que, segundo Freire (1994 b, 1996), pode gerar práticas de dominação ou práticas de libertação. Neste trabalho de pesquisa estamos interessados em

compreender a prática pedagógica como espaço de resistência no processo de liberação.

Dizemos, então, que os relatos autobiográficos revelam coincidências que hierarquizam a construção do conhecimento pedagógico no espaço da oficina de análise das práticas e nas salas de aula. Neles, a experiência educacional é entendida como uma prática democrática situada, estruturada por meio de mediações intencionais, ajudando a construir o significado da prática no contexto escolar. Ou seja, constituem espaços privilegiados para a construção do conhecimento pedagógico, cuidando da vigilância epistemológica da ação educativa que visa abrir um outro futuro às gerações em formação.

Portanto, a postura emancipatória requer reinventar histórias intergeracionais que valorizem a troca de bens culturais e universos semióticos para tornar inteligíveis as relações entre grupos ou indivíduos com diferentes culturas (De Alba, 2007). Essa estrutura de formação requer modelos de participação democrática nos quais educadores e educadores têm que estudar para questionar, perguntar, entender, encarar o desafio de não conhecer e se encantar com o conhecimento. Em suma, como Cullen (1997) afirma, é sobre promover o cuidado do outro como solidariedade social.

### *10.3.3. O profissionalismo é construído como uma identidade narrativa*

Segundo Deleuze (2012), pensar em educação é um ato de criação e significa iniciar a busca pelo imprevisível. É uma chamada ao que ainda não existe, o que nos leva a ouvir a palavra falada nas narrativas da investigação.

Desta forma, reconhecem-se vozes que reivindicam a existência de conhecimentos teóricos e de conhecimento da prática e interagem dialeticamente na construção do projeto educativo. São vozes que entendem o diálogo do conhecimento como uma das chaves da educação voltada para um futuro humanizador. Ao definir seu status epistemológico como teoria do ensino, ele recupera o lugar da didática no diálogo. Com efeito, essas narrativas redirecionam a reflexão para as questões de ensino da tarefa profissional docente. Eles propõem uma reflexão que reconhece os limites e as questões que emergem em cenários reais, conflitantes, dinâmicos e incertos.

Essa posição nos coloca em um cenário de gramáticas concorrentes. Por um lado, o professor está imerso na lógica de um sistema hierárquico e, por outro, é o autor de uma lógica de prática docente única e relativamente mutável. É assim que nos situamos na dialética do conflito, que, como argumenta Apple (2001), tem o potencial de construir uma contradição do institucional. É por isso que professores e alunos recuperam seu lugar antropológico na escola e configuram suas identidades narrativas como identidades em trânsito.

Laclau (2005) adverte que a cultura contemporânea tende a des-sedimentar o social, para o qual os sujeitos perdem seus referentes e precisam se rearmar continuamente. A representação de si é instável e fugaz, o que significa estar sempre insatisfeito com o que é pelo que possui. São identidades que estão muito distantes da incompletude humana e da incompletude constitutiva do meio social.

Nesta perspectiva desconstrutiva, é essencial compreender a contingência do ensino, o que torna impossível que os educadores assumam que nenhum ato de conhecimento é plenamente realizável. Ou seja, trata-se de distinguir que existem aspectos da prática que podem ser decididos e outros que excedem suas atribuições. Assim, Freire (1994b) argumenta que a prática profissional requer reflexão crítica e abertura à sua própria transformação.

No mesmo sentido, Lopes e Pereira (2015) defendem a ideia de reconfigurar o ensino a partir de uma perspectiva relacional e mais humana, que respeite as diferenças e reconheça a pluralidade cultural. Aliás, são identidades narrativas multi-referenciadas que se inserem no horizonte biográfico do autor como uma relação intersubjetiva que, segundo Ricoeur (2006), contraria a lógica hierárquica dos sistemas educacionais.

Para Delory-Momberger (2014) a incompletude responde à dificuldade em conceber como seres humanos em temporalidades e espacialidades em movimento. Assim, o desafio é reduzir a distância entre o eu e o próprio projeto, o que significa uma dupla dimensão biográfica da prática. Por um lado, delimita os aspectos pessoais, sociais e profissionais do professor e, por outro, produz uma nova temporalidade histórica que envolve o presente, o passado e o futuro do profissionalismo. Em suma, o desafio do profissionalismo inacabado envolve assumir formas de produção de conhecimento docente e inventar maneiras de disseminar esse conhecimento.

Parece-nos que, neste estudo, as narrativas autobiográficas transformam os autores em produtores de conhecimento e encontram na pesquisa biográfico-narrativa uma forma de disseminar o conhecimento. Consequentemente, nos reconhecemos como sujeitos reflexivos, engajados na ação deliberativa e cooperativa, possuindo um gosto pela aprendizagem e pelo prazer de ensinar. Essa atividade intelectual supõe a metaflexão coletiva em que os professores imaginam uma nova representação da prática sempre conjuntural e provisória. Em outras palavras, é assim que o profissionalismo docente em transformação é moldado.

#### *10.3.4. La contra-práctica se configura en espacios de resistencia*

Em íntima relação com o sentido do discurso pedagógico sobre a prática educativa apresentada anteriormente, o relato narrativo da investigação revela a existência de formas de contraprática que se configuram em espaços de resistência.

Para os propósitos desta pesquisa, a abordagem da pedagogia crítica radical (Giroux, 1999) forneceu elementos substantivos para recuperar a consciência histórica e social dos sujeitos pedagógicos. Sua relevância está em reconhecer os espaços contra-hegemônicos complexos, conflitantes e também criativos que são construídos nas práticas educacionais que ocorrem, fundamentalmente, na classe e na escola.

Essa virada teórica permite reorientar a pesquisa educacional, a fim de dar visibilidade aos quadros de significado que permanecem ocultos da observação. Para isso, são necessários mecanismos de construção para desvendar as teorias implícitas nas práticas cotidianas que tornam a educação escolar uma paisagem familiar, conhecida e aceita como tal.

Na mesma linha de argumentação, essa pedagogia entende a educação como uma práxis coletiva, cujas tarefas constituintes mais importantes são a pesquisa e a reflexão crítica. Seu poder transformador consiste em compreender os pressupostos subjacentes que moldam a prática educacional para reinventar outro senso de profissionalismo. Um sentido orientado pelo interesse emancipador (Habermas, 1990) é o que caracteriza a investigação biográfico-narrativa. Portanto, a narratividade atua nas áreas de fronteira entre o que é instituído e o que é contribuído pela experiência, cultura e identidades dos sujeitos da pesquisa.

Nesse território de conflito, a prática como um contexto de reflexividade intercultural (Giddens, 2007) é um exercício de imaginação pelo qual os professores passam a entender o que fazem e se perguntam por que o fazem. Prova disso é evidenciada neste trabalho de pesquisa ao apresentar o contexto da prática educativa como um lugar de debate entre adaptação e transformação, entre submissão e autonomia profissional. Em seguida, os narradores constroem um diálogo conflitivo, interpelante e de conscientização, no qual discutimos, por exemplo, a relevância do aconselhamento, acompanhamento e orientação como cooperação.

Esta discussão mostra, de acordo com as contribuições de Deleuze (1993), que a capacidade de ressonância amplifica e reinventa eventos educacionais através de troca e debate, o que permite a criação de outros sentidos. Esses outros sentidos têm a ver com o aconselhamento como diálogo intercultural em que ocorrem nascimentos (Arendt, 2005) de um profissionalismo projetado para o futuro. Nesses espaços de reflexividade é onde se desenvolve uma experiência meta-analítica, atravessada por emoções, representações e tensões entre o particular e o coletivo (Lopes, 2013).

Portanto, forma-se um pensamento multi-referencial que constitui uma forma de resistência contra o pensamento hegemônico. Não são apenas práticas de oposição, mas registros de contradições que adquirem poder transformador. Assim, os tempos narrativos são criados na reflexão sobre o conhecimento tácito (Caria,



2014), que reproduz as práticas herdadas, para neutralizar os tempos produtivos e gerar oportunidades para a organização de uma prática autêntica (Freire, 1993, 1994 b).

Como pensamento emergente e contingente, requer o exercício da autonomia profissional para se tornar realidade, o que implica um discurso intersubjetivo baseado no reconhecimento de si e do outro (Filloux, 2004). Ou seja, um discurso de alteridade é construído como uma transgressão do pensamento dominante e cada registro é dialogicamente articulado com os outros (Arfuch, 2004). Desta forma, a comunidade educativa torna-se uma paisagem de formação e transformação em que a reflexão crítica e a consciência histórica norteiam a produção de conhecimento (Giroux, 2003).

Em suma, os sujeitos da pesquisa assumem como sujeitos inacabados e, portanto, educáveis. Reconhecemo-nos capazes de investigar sobre práticas educativas, as condições em que elas são desenvolvidas, o conhecimento que é ensinado e por que é ensinado. Essas são as condições que nos permitem criar a contraprática à qual as narrativas autobiográficas aludem. Estas são práticas que são construídas entre pesquisa, intersubjetividade e resistência como chaves para o ensino de profissionalismo.

Neste momento, mais do que um fechamento, estamos diante de outra abertura, que nos leva ao nascimento da utopia e nos coloca em uma encruzilhada. Alguns deles já foram abordados e foram apresentados no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, outros são convites que são levantados. Essas aberturas são explicadas a partir da potencialidade e pluralidade de significados que emergem das próprias narrativas autobiográficas. É nossa convicção que a pesquisa biográfica narrativa constitui um espaço cultural inacabado que nos desafia e nos convida a continuar a aventura da prática educativa. Este, parece ser o sentido que anuncia a narrativa de Eduardo Galeano (2003).

Janela na utopia.

*Ela está no horizonte, diz Fernando Birri. Eu ando dois passos, ela se move a dois passos. Eu ando dez degraus e o horizonte corre dez passos adiante. Tanto quanto eu ando, nunca vou alcançá-lo. Para o que é utopia? Isso serve para andar.*

*(Eduardo Galeano, 2003)*

## *Referencias bibliográficas*

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia*. Madrid: Adriana Hidalgo.
- Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de Publicaciones. Universidad de la República.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multi-referencial. En J. A. al., *Sciences de l'education, sciences majeures. Actes de journees d'etude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education* (págs. 173-181). París: Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. . Buenos Aires: Noveduc.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. . Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Auge, M. (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. K. (coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (págs. 15-52). Barcelona: Gedisa.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bauman, S. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamín, W. (2015). *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Birgin, A. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico narrativa*. México: Revista electrónica de investigación educativa Vol 4 N° 1.
- Bolívar, Domingo & Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Boudieu & Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Fontamara.
- Bralich, J. (1996). *Una historia de la Educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras*. Montevideo: Fondo de Cultura Universitaria.
- Braudel, F. (1976). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2006). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Campodónico, M. &. (1991). *Ideología y educación durante la dictadura*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Caria, T. (2000). *A estratégia etnográfica de investigação, in A Cultura Profissional dos Professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Caria, T. (2002). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

- Caria, T. (2014). Hierarquías de conocimiento e saberprofissional. *Cadernos de pesquisa*. Vol. 44 N° 144, 798-826.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2009). Educación pública. Historia y promesas. En M. e. Feldfeber, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (págs. 11-26). Buenos Aires: Noveduc.
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela N° 11*, 3-12.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Cassasus, J. (1996). *Las tareas de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad Vol II*. México: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance dela insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chang, Ngunjiri & Hernández (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- Chartier, R. (2017). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Clandinin, Cave & Berendonk (2017, N° 51). Narrative inquiry: a relational research methodology for medical education. *Medical Education*, 89-96.
- Clandinin, Pushor & Orr. (2007). *Navigating Sites for Narrative Inquiry*. Journal of Teacher Education: <http://jte.sagepub.com/content/58/1/21>.
- Clifford, J. (1986). *On Ethnographic Allegory en J. Clifford y G.E. Marcus Writin cultures: Teh Poetics an Politics of Etnography*. . Berkeley: University of California Press.
- Conle, C. (1996). Resonance in Preservice Teacher Inquiry. *American Educational Research Journal Vol. 33, N° 2*, 297-235.
- Connelly & Clandinin. (2009). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En L. e. al, *Déjame que te cuente* (págs. 11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CSEAM. (11 de noviembre de 2011). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas*

- integrales en la Universidad de la República*. Obtenido de [www.extension.edu.uy](http://www.extension.edu.uy)
- Cullen, C. (1997). *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre la educación*. México: Pueblo Nuevo.
- Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Damasio, A. (2015). *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (2007). *El contacto cultural como una operación hegemónica y relacional*. Yucatán: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Deleuze, G. (2012). *¿Qué es el acto de creación?* Montevideo: Revista Fermentario N° 6 ISSN16886151.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Demarchi, M. (1996). *Formación docente. Surgimiento y perspectivas*. Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo.
- Denzin, N. (2013, N° 11). Auto-etnografía analítica o nuevo déjà vu. *Astrolabio Nueva época*, 207-220.
- Denzin, N. (2014). *Interpretative Autoethnography*. Thousand Oaks: SAGE.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1998). *La universidad sin condición. La universidad sin condición*. Stanford: Presidential Lectures.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, A. (1995). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. d. Alba, *Posmodernidad y Educación* (págs. 205 -225). México: CESU-UNAM.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los pirmeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la razón instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Edelstein & Coria (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ellis, Adams & Bochner (2015). Auto-etnografía: un panorama. *Astrolabio N° 14 (nueva época)*, 249-273.
- Ellis & Ellingston (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. & Holstein, *Handbook of constructionist research* (págs. 445-465). New York: The Guildford Press.
- Establet, C. &. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Filloux, J. C. (2008). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba: Brujas.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, J. I. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Follari, R. (2009). Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. En M. F. (comp), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (págs. 47-67). Buenos Aires: Noveduc.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar, Nacimiento de las prisiones*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994 a). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994 b). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gentili, P. (2013). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1996). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una teoría para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público*. Montevideo: Criatura.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social*, N° 17, 55-71.
- Giroux & Mc Laren (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Goetz, J. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1991). *La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum*. Madrid: Revista de Educación N° 295.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Guattari, D. y. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández & Aberasturi (2014, N° 24). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 133-144.
- Hernández & Rifá (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hillert, F. (2009). Lo público, democrático y popular. En M. F. (comp), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (págs. 83-94). Buenos Aires: Noveduc.
- Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Horkheimer, M. (2007). *Crítica a la razón instrumental*. La Plata: Derramar.

- Josso, M.C. (2004). *Experiências de Vida e de Formação*. São Paulo: Cortez.
- Josso, M. C. (2014). *Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de concimiento de sí*. México: Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 19 N° 63.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1993). *Poder y representación*. Obtenido de Fundación UOCRA. org: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/poder-y-representacion.pdf>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios* (págs. 1-11). Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2009). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.
- Larrosa, J. (2009). Tres imágenes de Paradiso, o una invitación al Wilhelm Meister habanero. En J. L. al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 137-164). Buenos Aires: Laertes.
- Larrosa, J. (2014). *Experiencia y alteridad en educación en Skliar y Larrosa Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lave, J. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- Legrand, P. y. (1993). *Las historias de vida*. París: PUF.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lipovsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y



- prácticas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 3, 1-25.
- Lopes, A. (2008). Vale la pena formar profesores: currículos de formación inicial e identidades profesionales de base. En B. & Lima, *Una nueva cultura para la formación de maestros: ¿es posible?* (págs. 85-110). Porto: Livpsic/AMSE-AMCE-WAER.
- Lopes, A. (2011). Historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de la identidad de los profesores. En J. M. Fernando Hernández, *Historias de vida en formación. Biografías en contexto* (págs. 23-33). Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Lopes, A. (. (2013). *Formação inicial de professores e enfermeiros: identidades e ambientes*. Porto: Livpsic.
- Lopes & Pereira (2015). Especificidades da formação docente e profissão docente: reflexões a partir de um estudo sobre os formadores de professores e de enfermeiros. En P. F. Lopes, *Trabalho docente, subjetividade e formação* (págs. 135-146). Porto: Mais Leituras.
- Lopes, Pereira, Fleitas & de Fleitas (2015). *Trabalho docente, subjetividade e formação*. Porto: Mais Leituras.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Liotard, J.F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Mèlich, J. C. (2014). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En C. S. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 79-96). Rosario: Homo Sapiens.
- Michéa, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Novoa, A. (2005). *Evidentemente. Historias da educação*. Porto: ASA. CD-ROM.
- Nóvoa, A. (2008). Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any? *Zeitschrift für Paedagogische Historiographie* (14), 101-104.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre, 203-218.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias pedagógicas*, 9, 731-742.
- Paredes, J. (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>.

- Paredes, J. (2015). La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros. *REIRE*, Vol 8, N° 2, 159-170.
- Pasillas, M. A. (2001). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles Educativos Volumen XXIII N° 92*, 74-97.
- Penac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata S.A.
- Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Pruzzo, V. (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradiciones prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado*. Córdoba: Brujas.
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En C. A. (coord), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (págs. 9-22). Buenos Aires: CLACSO.
- Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE Colombia*, 1-11.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rebellato, J. L. (1999). *Ética de la liberación. Globalización neoliberal, construcción de alternativas populares*. Montevideo: Multiversidad Franciscana de América Latina. Disponible en [Http: //www.multiversidadreal.edu.uy](http://www.multiversidadreal.edu.uy).
- Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Reyes, R. (1987). *Para qué futuro educamos*. Montevideo: Banda Oriental.
- Reyes, R. (1993). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: La educación del pueblo.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009 a). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009 b). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rivas, I. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rockwell, E. (2000, Vol. V, núm. 9, jan-jun). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva. *Interações*, 11-25.
- Rockwell, E. (2009 ). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Lisboa: Afrontamento.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer .
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Saviani, D. (1988). *Escuela y democracia*. Montevideo: Monte Sexto.
- Scaraffuni, L. (2016, N° 8). El Teatro Militante: subversiones y resistencias durante la dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985). *Artelogie. Recherche sur les arts, le patrimoine et la litterarure de l' Amerique latine*, 1-15.
- Scherzer, A. (1987). La murga como expresión de cultura popular. *Mesa Redonda en la Escuela Universitaria de Psicología*, 1-9.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda, J. I. (2003). *Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional*. En, Santos, M.A. Beltrán, R. (Coords.), *iConocimiento, ética y esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Simons & Masschelein (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar & Larrosa (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2007). *Formación Docente e Indagación Pedagógica. Indagación pedagógica del*. Buenos Aires: DGESup-ME-GCBA.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación. *Revista del IICE, N° 30.*, 17-32.
- Téllez. & Skliar (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. T. (comp), *Los objetos de estudios de la política educativa* (págs. 43-62). Buenos Aires: Libro digital, EPUB.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tiramaonti, G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. Educ. Soc. Campinas Vol. 26. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* 186, 23 -36.
- Varela, J. P. (1964 a). *La educación del pueblo*. Montevideo: Biblioteca Artigas. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Varela, J. P. (1964 b). *La legislación escolar*. Montevideo: Biblioteca Artigas. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Varela, J.& Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vaz Ferreira, C. (1957). *Estudios pedagógicos*. Montevideo: Biblioteca Artigas: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Velasco & Díaz de Rada (2015). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós.
- Zeichner, D. L. (1993). *Formacion del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

# Anexo I.

## *Mi historia de vida*

### *La profesión docente: orígenes, continuidades y transformaciones*

No tengo claras las razones que me llevaron a tomar la decisión de formarme para la docencia. Sí recuerdo que mi trayectoria en la escuela primaria y en el liceo estuvo acompañada de momentos disfrutables. Fueron experiencias de formación desafiantes en varios sentidos. Por un lado, las relaciones sociales que implica la educación siempre me hicieron sentir acompañada con los otros, compañeros de clase, maestros, profesores, adscriptos. Por otro, el acceso a las fuentes de cultura me llevaron a descubrir mundos nuevos o conocidos pero que presentaban nuevas imágenes, otras ideas, diferentes enfoques y variadas configuraciones teóricas que no siempre me resultaba fácil comprender. Muchas veces me he enfrentado a dificultades para acceder a algunos saberes y he valorado que esos otros estuvieran allí conmigo para destrabar esas situaciones. Hoy pienso que puede haber influido, en alguna medida, la opinión familiar como aspiración o expresión de deseo, ya que en mi familia no había maestros ni profesores. En fin, no lo puedo delimitar de otra manera. Es posible que hayan sido todas estas circunstancias y otras que no reconozco.

Recuerdo sí que el período de formación de grado en la docencia, la formación como maestra de primaria, significó un recorrido similar a los anteriores. El clima

de conflictividad política que se vivía en el país no fue obstáculo, sino una provocación para participar de una movilización intelectual y académica que atravesaba el instituto, dentro y fuera de las actividades propias de los cursos. Mis años de formación (1968-1971) fueron previos a la última dictadura militar en Uruguay (coincidente con el período de dictaduras latinoamericanas). Hoy pienso que la intensidad de vida en esos años contribuyó a una profunda concientización social, política y cultural que en ese momento no vi ni consideré. Este escenario lo disfruté realmente y hoy considero que la formación magisterial fue fermental para mí, en el sentido que lo plantea Vaz Ferreira (filósofo uruguayo). Creo que fui tomando conciencia de ello un tiempo después, ya que en esos tiempos las urgencias de un presente vertiginoso me planteaban otros desafíos que iban desde lo sociopolítico, lo académico y lo personal como una dialéctica en velocidad incesante. Considero que la potencialidad de estas experiencias tiene mucho que ver con los profesores con quienes me encontré. Profesores que fueron y siguen siendo referentes, por su generosidad intelectual, su humildad y respeto al promover el diálogo con nosotros, sus estudiantes, así como también por su rigor y exigencia académica. Como muchos estudiantes, yo los idealizaba, aunque en diferentes circunstancias me demostraban su condición de hombres. Recuerdo, que ya recibida estaba concursando por la efectividad como maestra y en las oficinas de primaria me encontré con uno de ellos, mi Profesor. Al verlo, lo saludé diciéndole: hola profesor. Él me respondió: como te va compañera, porque aquí somos los dos maestros.

Lo que reivindicó hasta hoy es que en el ejercicio de la docencia siempre sentí la curiosidad epistemológica de continuar estudiando y pensando en lo que hago o puedo hacer. Eso me enseñaron mis profesores: a dudar, a preguntar, a indagar. Así empecé a pensar la práctica docente y tiene que ver con esos profesores que me fueron abriendo horizontes. Tal vez me había apropiado de la idea de ese hombre inconcluso y en devenir que había conocido a través de las lecturas siempre presentes de pedagogos como Reina Reyes (uruguaya) y Pablo Freire (brasileño), entre otras. Hoy le puedo atribuir un carácter performativo que fue abriendo posibilidades a lo parcialmente inteligible en la cotidianeidad. Esas experiencias fueron dando continuidad a un proceso que me planteaba interrogantes y hacía duradera la acción educativa como sujeto inacabado. Tal vez en ese momento lo pensara así, pero parece claro que es la postura que fui asumiendo como eje de mi identidad profesional.

### *Mis primeras experiencias de trabajo en la escuela*

Durante la experiencia laboral de este primer año creo que viví el vértigo de los acontecimientos como un desafío detrás de otro, sin tener tiempo, ni tomar distancia para reconocer el sentido de lo que estaba haciendo. En esta rememoración podría

reconocer este primer año como esa natalidad (Arendt, 2005) que nos involucra desde varios niveles o dimensiones.

Elegí mi primer cargo docente por los derechos obtenidos en el concurso de oposición con el que los maestros uruguayos accedemos al campo laboral. Ese año fui maestra de primer año en una escuela de la zona rural en la ciudad de Montevideo, la Escuela de Rincón del Cerro. Una escuela que tenía un horario especial (12.30 a 16.30, media hora antes que el resto de las escuelas del turno vespertino) en función del horario de dos líneas de ómnibus que eran las únicas que llegaban al barrio. Esta particularidad hacía que el viaje en ómnibus fuera una reunión escolar que constituía para mí otra natalidad. Los maestros, con algunos niños, padres y vecinos de la zona hacíamos el viaje participando de varias conversaciones. Todo esto lo fui aprendiendo a medida que pasaban los días, porque al principio yo solo escuchaba, no me arriesgaba a decir una palabra.

Llegué a la escuela en los días del trabajo administrativo del mes de marzo de 1973, después de un viaje de ómnibus en silencio, pero en medio de una conversación en la que se entrecruzaban saludos, experiencias, vivencias de quienes se re-encontraban. Los maestros, recién en el momento que llegamos a la escuela me reconocieron como la nueva maestra, porque durante el viaje no lo habían imaginado. Se acercaron y me comentaron que el viaje siempre era tan conversado y entretenido porque era una manera de hacer educación dentro y fuera de la escuela. Unos minutos después me recibía la directora, y a modo de comunicado me dijo: para tí tengo un primero lento. Para mí iba a ser otra natalidad porque si bien había oído hablar de esta forma de organizar los grupos de primer año, no me había imaginado tener que asumir la responsabilidad de tomar un grupo con esas características. Nuevas interrogantes me abrazaban: ¿de qué manera tendría que pensar la práctica educativa para ese grupo?; ¿qué experiencias conocidas podrían ser útiles y cuáles no lo serían? Yo me imaginaba que no era un grupo de primer año como los que conocía. Pero esta no fue la única novedad, porque enseguida me informa que mi salón sería el de la cortina. Yo no entendía nada hasta que lo vi. El salón estaba ubicado en un escenario separado del patio interior de la escuela por un cortinado. No recuerdo bien qué pasó durante esa tarde, pero sí tengo presente que las maestras de los otros dos primeros conversaron conmigo en el viaje de regreso. Ambas tenían varios años de trabajo en la escuela y me explicaron que el grupo se conformaba con niños que no habían cursado educación inicial, niños que repetían el curso y niños que estaban diagnosticados y esperaban lugar para ser derivados a educación especial. En ese momento, más que como natalidad, la experiencia fue de sorpresa e inmovilidad ¿qué podría hacer yo para que esos niños aprendieran algo en la escuela?

Intentaba y reintentaba evocar las experiencias de la práctica docente en primer año, pero no encontraba, ni en las actividades ni en los análisis de las mismas que

realizaban con nosotras (estudiantes practicantes) los maestros adscriptores y la directora de práctica, ninguna explicación o indicio válido. Todo era incertidumbre y nerviosismo. Por momentos me sentía sola pero enseguida aparecían en mi pensamiento las maestras que se habían acercado, que me iban a acompañar.

Regresé a casa con sensaciones de profunda contradicción. Por un lado, la alegría que significaba el inicio del trabajo profesional y por otro, el abismo incierto que me presentaba la realidad. Al llegar me esperaba mi primer hijo, de meses de edad con un nerviosismo que expresaba su alegría al verme, aunque había estado la tarde con su abuela. En mi familia me preguntaban ¿cómo te fue? ¿Qué pasó que no te veo contenta como cuando te fuiste? Y yo no sabía que responder, pero en el mar de sentimientos encontrados les fui contando la realidad en la que me encontraba como maestra. Fue en esos momentos, como en tantos otros que el apoyo y acompañamiento de mi familia fue realmente importante.

En los días siguientes releía materiales, me comunicaba con compañeras de la carrera (algunas que también iban a trabajar en primer año) y así el impacto inicial se fue acomodando y la experiencia comenzó a tener forma y contenido. Un aspecto relevante en la construcción de esta experiencia educativa fue el conocer y trabajar con los niños. Ellos fueron participando de su formación, a sus ritmos, con sus posibilidades y sus limitaciones. El vínculo con sus familias también fue un elemento sustantivo, en general eran padres, tíos, abuelos, hermanos presentes en la escuela, una característica bastante particular de esta escuela. Estas imágenes me han acompañado siempre, aquellas aventuras en la escuela del rincón como la denominaba la comunidad.

Mi mayor lucha durante todo el año fue contra la discriminación que la institución había instaurado sobre esos niños y que al igual que sus familias yo sentía como una barrera casi insuperable. Hoy pienso que yo no era totalmente consciente de la dimensión de injusticia que encerraba esa nominación “primero lento”. Sí sentía la responsabilidad y compromiso de demostrarles a esos niños que ellos estaban aprendiendo, a sus familias que sus hijos tenían oportunidades educativas y a la institución que esos niños también tenían derecho a la educación.

En ese momento, las dos compañeras de primer año fueron mis grandes referentes, al igual que otras maestras de esa escuela. El cotidiano viaje en ómnibus, a la ida y vuelta del horario escolar, se convirtieron en el escenario de una comunidad educativa en marcha. Su carácter fermental salía de los muros de la escuela. Yo les comentaba lo que estaba haciendo y cómo iban actuando los niños, ellas hacían lo mismo. Así llegamos, tímidamente, a plantearnos algunas actividades compartidas de las tres maestras de primer año, pues a nivel de dirección estas iniciativas se consideraban distorsionadoras del orden escolar. Nos cambiábamos de clase, reagrupábamos a los niños, invitábamos a padres y trabajábamos en el patio con los tres grupos juntos. Pensábamos en las experiencias ausentes de aquellos niños que



no habían cursado educación inicial. Inventábamos nuevas prácticas teniendo en cuenta el diálogo con las maestras de educación inicial, la experiencia de aquellos que la habían cursado. Analizábamos algunas experiencias educativas que les esperarían en el segundo año escolar. Recuerdo también que siempre participaba algún maestro de otro grado en la conversación y nos hacía aportes que nos daban otra mirada. El viaje parecía muy breve en esa dinámica de conversaciones.

Mirándolo desde la distancia, nunca me imaginé que un período tan breve de trabajo profesional dejara en mí tantas huellas y me permitiera valorarlo como un tiempo de transformaciones. Fue en esa escuela y con esos compañeros que se puso en debate el sentido de mi vida profesional en lo que hoy denominaría una comunidad educativa en ebullición.

Al año siguiente, no volví a esa escuela. Elegí otra más cerca de mi casa y la experiencia fue muy distinta. Mi trabajo en 5° año estuvo atravesado por la soledad y el control ideológico institucional. Fue un año muy difícil, lo que más recuerdo fue la censura del director sobre unos materiales bibliográficos sobre la esclavitud en el país. Ese acontecimiento fue una evidencia para tomar conciencia del estado de vigilancia en el que estábamos trabajando en la escuela. En esas condiciones, la resistencia se iba haciendo cada vez más silenciosa y riesgosa. Las prácticas alternativas eran cuestionadas y prohibidas. Algunos maestros, me decían: Vos sos joven y no te das cuenta, te conviene no hacer cosas diferentes. Tenes que hacer como nosotras, pero tampoco compartían lo que hacían. Ese año también tenía dos compañeras en el mismo grado escolar. Y cada una estábamos en nuestro salón de clase sin saber lo que acontecía en el otro. Yo no sabía que significaba no hacer cosas diferentes ya que mis referentes estaban en la etapa de la formación en el instituto y, por tanto, eran formas legitimadas de pensar la práctica. Me volvía a preguntar: y ahora, ¿cómo tengo que pensar la práctica?, ¿con qué referentes? Este sí fue un año de mucha soledad profesional.

La educación en Uruguay comenzaba una de sus épocas más oscuras y problemáticas. La censura, la prohibición, el control, la destitución y la persecución fueron las condiciones que signaron la docencia y la actividad humana en general durante más de diez años. El aislamiento y la desconfianza social fueron sembrando el miedo a la libertad, enmudeciendo la experiencia colectiva y creando formas de resistencia ocultas.

En este momento (el de esta escritura) relaciono esas reflexiones con algunas formas de enfrentar y vivir la experiencia de inacabamiento que considero me han acompañado en mi vida profesional. Me quedan dudas sobre las formas de entenderlo de otros compañeros. Revisando mi postura reconozco que generalmente he estado abierta a la participación en cursos, cursillos, conferencias, sobre todo durante la formación y en los años iniciales del ejercicio profesional. Más adelante

fui adoptando una postura más selectiva. Mis intereses no fueron siempre los mismos, se fueron delineando en relación a algo de lo que iba ocurriendo y que me iba ocurriendo en el devenir de los años de trabajo.

Otra manera de estar siendo docente fue para mí, el compartir la docencia con otros docentes, valorando los aportes de su experiencia, escuchándolos y también contando mi propia experiencia. En este sentido, me fui haciendo entre continuidades y cambios, aún en tiempos en que muchos nos llamábamos a silencio, especialmente en lo que refería a la educación de nuestros hijos a quienes pretendíamos proteger.

En esta historia, prefiero omitir las referencias a ese período autoritario, injusto y de sufrimiento de toda la sociedad uruguaya que también atravesó y afectó profundamente la educación en todos sus niveles.

### *La experiencia profesional 12 años después*

Al retomar el país la vida democrática (año 1985), otros aires de esperanza impulsaban múltiples experiencias. Otras voces se atrevían a pronunciar su palabra, así nos fuimos reencontrando con nosotros y con los otros. Nos convocaban intereses comunes y también diferentes, que habían tenido que ser postergados de la agenda pública, abriendo intensos debates entre los cuales estaba la cuestión de la educación del pueblo.

En ese momento, con el apoyo de mi familia decidí cursar la licenciatura de educación en la Udelar. En el efervescente escenario universitario de la época, la experiencia se configuró como una opción que me permitía pensar y reflexionar de tantas cosas que habían quedado suspendidas en el tiempo. Una experiencia de formación que me llevaba a rememorar mi formación de grado también movilizadora y provocadora.

Esta formación tenía otros significados, la conversación con profesores, autores, temáticas y compañeros de estudio y trabajo estaba atravesada por experiencias reales desde el lugar del docente. Estas relaciones se ubican de otra forma en mi cultura, mi pensamiento y en mi práctica. Tuve la oportunidad de releer muchos textos que ya había leído en la formación de grado. Y, en estas circunstancias, les podía atribuir otros significados a través del diálogo reflexivo con profesores, compañeros y conmigo misma. En esos diálogos, lecturas compartidas y trabajos colectivos comencé a pensar la docencia a nivel de la educación superior, que hasta ese momento no se me había planteado como posibilidad.

Algunos compañeros se interesaron por la docencia en la propia universidad y otros nos sentimos convocados por la formación para la docencia. Fue así, después de algunos años de estudios universitarios que me incorporé a la docencia en la educación superior (formación docente) y continué en forma paralela con la enseñanza en la educación primaria.

Y de aquí en adelante, ya con 15 años de trabajo en educación, el escenario de formación abierta, selectiva y plural fue tomando cada vez mayor presencia. Nuevamente, algunos cursos, concursos, cambios de función en la educación, producción escrita y presentación de trabajos en seminarios y congresos. Desde ese entonces hasta ahora, estas actividades simultáneas han sido experiencias de continuidad y profesionalidad.

Esos años abrieron un escenario de esperanzas y allí es donde voy a retomar mi historia de vida profesional. Historia que no estuvo ajena de contradicciones, esfuerzos, estudios, luchas y utopías alcanzadas y por alcanzar. Experiencias de vida, cercanas y lejanas de la educación, pero no desinteresadas de ella.

En esta coyuntura, iniciaba mis estudios de licenciatura en la Udelar y simultáneamente me involucraba en un período de concursos para acceder a otros cargos en la educación pública. Mi carrera profesional estuvo atravesada por los concursos. El primer concurso, recién egresada del instituto normal, fue para obtener la efectividad como maestra de clase, en aquellos años de iniciación. Ahora la convocatoria era otra, significaba un cambio de función y tenía que imaginarme en el lugar de la dirección escolar. ¿Lo habré podido hacer? Como para otros docentes, el concurso significaba para mí una posibilidad de estudio, actualización y discusión con compañeros. Estudiábamos y debatíamos de muchas cosas que entendíamos importante para el cargo, pero también para el concurso. Nos teníamos que autorregular en esos tiempos compartidos, esa tarea colectiva nos convertía en compañeros y amigos. Esas instancias me dieron otra vez la oportunidad de aprender mucho con y de otros docentes. Aprender de su experiencia y de su formación exigía una confianza mutua, un respeto basado en la solidaridad, aunque sabíamos que el concurso era una instancia competitiva. Nuevamente la solidaridad fue el común denominador que nos permitía trabajar y estudiar para preparar el concurso, sabiendo que a algunos les iba a ir mejor que a otros. Pensándolo ahora creo que esas reuniones de los sábados, en una de nuestras casas, se convirtieron en ese espacio de libertad en el que nos formábamos en y desde la reflexión, el debate y la discusión académica.

Recuerdo que algunas veces nos alejábamos del concurso, nos sumergíamos en conversaciones sobre la escuela, la familia o alguna situación personal específica que aparecía y no la postergábamos. Así nos hicimos de grandes y entrañables amigos además de compañeros. Nos convocaba y nos convoca la esperanza de promover cambios en la educación, la cultura y la condición de vida del pueblo, por eso seguimos siendo amigas.

Fue en estos años que, en la encrucijada académica en que me había embarcado (concursos, licenciatura, dirección de escuela y profesora en la formación para la docencia) puedo distinguir otras natalidades. Ese nuevo comienzo implicó otros procesos de cambio en mi vida profesional.

*La experiencia de la dirección escolar significó aprender a correr la mirada*

Probablemente, el desafío de pensarme como docente en la dirección de un centro educativo me permitía correr la mirada fuera del aula. Una mirada diferente a la construía desde mi lugar de maestra en la clase o que surgía en el intercambio con otros maestros de clase. En ese momento, también sentí soledad. Me faltaba la compañía de los niños y, tal vez fue más intuitivo que racional, me involucré en el trabajo de clase con los maestros. Intentaba ir a las clases, conversar con los maestros sobre su proyecto de enseñanza y coordinar actividades juntos. Esta era otra forma de pensar la práctica, implicaba comprender el proyecto de enseñanza de cada maestro y encontrar la forma de ubicarme en él. No era mi proyecto, me sentía extranjera en él. Algunas veces, las actividades las proponía el maestro y otras veces yo. Estas experiencias me dieron la oportunidad de recuperar el diálogo pedagógico con los niños y con los maestros.

Recuerdo que algunos maestros aceptaban mi participación, compartieron su proyecto y se dispusieron a conversar a partir de él. Otros, me dejaban ver su desconfianza y yo no lo entendía o me negaba a hacerlo. Inventaban excusas para justificar su negativa y yo lo sentía como una expulsión. Me pregunté muchas veces sin llegar a respuestas que me conformaran demasiado. ¿Por qué no quieren que esté en la clase?; ¿cuáles serán las razones por las que creen que no puedo enseñar a sus alumnos?

Tuve que aprender que la figura jerárquica del director de la escuela estuvo siempre asociada a la función de control y yo estaba en ese lugar. Era una representación social instituida desde la organización del sistema educativo en la cual yo no quería quedarme. Buscaba ocupar otro lugar para modificar esa imagen legitimada históricamente. Ahora, al escribir sobre ese tiempo, lo veo como un intento de ruptura, como una práctica de resistencia. En ese momento lo asumía como la búsqueda de un lugar para mí, probablemente sin conciencia de las transformaciones que generaba o podía generar en la estructura institucional.

Mi práctica docente como directora de escuela implicó situarme en una tensión permanente entre el afuera y el adentro del salón de clase, entre cuestiones de enseñanza y cuestiones administrativas y sociales. De esto, sí recuerdo tener conciencia porque se trataba de mi situación y en consecuencia, implicó tomar algunas decisiones para iniciar los cambios que necesitaba. La función pedagógica fue difícil de visualizar y también de concretar en la práctica. La dirección era un escenario escolar que me exponía a demandas y exigencias que me alejaban de los niños y los maestros.

El desafío fue inventar tiempos y espacios como parte de la lucha cotidiana. En esos momentos, yo recordaba a una de mis directoras que con frecuencia participaba de las actividades en mi clase y también en las de otros maestros. Entonces

me preguntaba ¿cómo hacía para escaparse de la soledad de la dirección y las demandas del trabajo administrativo? Esta pregunta me perseguía, no me abandonaba.

Me acordaba de los cursos que nos decían que teníamos que organizar una agenda y distribuir el tiempo en varias actividades. Mi problema no era planificarlo. Mi problema estaba en conquistar la confianza de los maestros para participar en sus clases, para que me aceptaran como otra maestra y no como quien tenía como única función la evaluación de su trabajo. Fue muy difícil para mí, no encontraba la manera de movilizar sus representaciones y habilitar otras imágenes. Yo los consideraba mis compañeros, pero ellos no lo veían así. Para ellos implicaba deconstruir su autorrepresentación y habilitar otra imagen de sí mismos. ¿Cuándo lo lograrían? ¿Cómo lo había logrado yo?

Para mí, desde este lugar incluía el desafío de encontrar formas para cumplirlo sin descuidar otras tareas del cargo como dar respuestas a situaciones coyunturales que eran más frecuentes de lo que yo me había imaginado. A veces, me defendía de esas situaciones refugiándome en el salón de clase. Ahí me daba cuenta que desde la clase se mira la escuela de un modo diferente y empezaba a entender lo difícil que es ponerse en el lugar del otro. También recordaba otros directores que sólo entraban a mi clase para pedir alguna información y yo no quería parecerme a ellos.

Con el tiempo, algunos de estos desafíos pude ir enfrentando y llegué a elaborar algunas alternativas a esa imagen sacralizada del director y su autoridad como jerarquía. Esto me hace acordar lo que me decía un auxiliar de servicio de la escuela:

Auxiliar-Usted es muy difícil de encontrar en la escuela, nunca está en la dirección.

Yo-Pero estoy en la escuela.

Auxiliar-Sí, pero nunca sé dónde está. Usted tiene que estar en la dirección.

A partir de estas y otras conversaciones fui aprendiendo que la docencia del director significa estar en todos los lugares de la escuela y para eso, los demás sujetos integrantes de la comunidad escolar tenían que saber dónde podría estar. Esos primeros años de dirección fueron en una escuela con un edificio de dos plantas, un anexo y un parque forestado de casi una manzana de extensión. Por supuesto, encontrarme no era tarea fácil si no dejaba alguna pista. Por eso, empecé a hacer visible mi agenda para los otros (maestros, auxiliares, profesores especiales, subdirectora).

Entonces, después de ese primer tiempo en el que pienso estuve como de incógnita en la escuela, pude pensarme en un lugar y en varios lugares de esa escuela y que los demás lo supieran. Me di cuenta que tenía que dejar las actividades que había coordinado para cada día anotadas en una libreta, que siempre quedaba en el

escritorio de la dirección. Poco a poco fui enseñando y aprendiendo la práctica docente como directora, así como también los otros también fueron enseñando y aprendiendo a entender esa práctica que se quería diferenciar de lo cotidiano.

Una de las actividades que organizaba en esa escuela eran reuniones con los maestros, experiencia de la que no participé siendo maestra. Algunas veces por niveles, otras por grado, en otras oportunidades por el conocimiento que tenían de algunas disciplinas y así se fueron reconociendo entre ellos también. Por ejemplo, uno de los años la maestra de 2º año que era también profesora de geografía había participado en un viaje al Pantanal con otros profesores de secundaria. Ella, en uno de esos encuentros nos contó parte del viaje y una de las maestras le propuso que fuera a su clase, 5º año, a enseñárselo a sus alumnos. Y en ese momento se preguntó ¿qué les podría enseñar yo a tus alumnos de 2º año cuando tú vayas a mi clase? Se generó un intercambio diverso y empezaron a aparecer los saberes específicos que cada uno podía aportar a los demás. En esa reunión los maestros propusieron planificar proyectos que involucraban varias clases. Los planificaron y los empezaron a desarrollar. Esto implicó informar a los niños, a los padres y organizar un cronograma de cambio de clase que estaba en conocimiento de todos. Uno de esos proyectos lo llamaron: Viajamos juntos. Así se abrió un diálogo entre la escuela y la comunidad dando oportunidad para que algunos abuelos y vecinos, invitados por los niños, contaron su viaje siendo niños cuando llegaron a Uruguay. Otros maestros se organizaron alrededor de un proyecto que titularon: La música y nosotros. El otro que recuerdo fue: Vamos a plantar todos. Este enfoque de la práctica educativa les fue exigiendo reunirse y ya no era yo quien convocaba a reunión. Los maestros proponían: este viernes nos quedamos. Así fuimos inventando oportunidades para organizar espacios y tiempos institucionales que fueran aceptados y valorados por todos. Tal vez, de las mayores alegrías que recibía en ese entonces era cuando los niños me pedían que volviera a su clase para seguir con el tema o la actividad que habíamos iniciado. Me preguntaban ¿Hoy venís a la clase? Si les respondíamos que no, decían: Ah, ¿entonces cuando vas? En otras oportunidades fue la palabra de algún padre anunciaban su sorpresa ante los cambios en la tarea escolar. Alguna vez me decían, por ejemplo: me contó (...) que estuvo en la clase enseñándoles (...) y yo no sabía que la directora daba clase a los niños. Mi hijo está contento, dice que le gusta que vaya a su clase. Otros compañeros dicen: sí, pero nos pone cosas difíciles, porque hay que hacer cosas que no hacemos con la maestra. Estos comentarios también me ayudaron a comprender que la figura del director en el imaginario de los niños tiene mucho de ese saber tácito que la institución legítima.

A las maestras también les llegaban los mismos comentarios. Los padres lo veían bien porque decían ya van conociendo a los maestros que van a tener otros años. La dirección de esa escuela urbana en Montevideo, en la que trabajé durante

tres años, me exigió pensar la educación desde el diálogo pedagógico entre educadores, padres y niños, diálogo interinstitucional entre escuela, familia y comunidad, diálogo político pedagógico entre las macro políticas educativas y las micro políticas institucionales. Fueron años de una actividad muy intensa en la cual no visualizaba los cambios que esperaba, las transformaciones que intentaba provocar y me desanimaba. Sentía que esa cultura e identidad de la escuela era inamovible. Sin embargo, el último año en esta escuela pude reconocer y reconocirme en una comunidad educativa de la cual era parte y de la que no había visto evidencias. Ese año pude reconocer que nuestra convivencia estaba atravesada por el respeto y la confianza en el otro, que se habilitaban diálogos y debates profundos y plurales sobre muchas temáticas, que esos diálogos eran promovidos por cualquiera de los que participábamos en la comunidad escolar.

Estos cambios empezaron a aparecer cuando comenzamos a pensar lo que íbamos a incluir en la memoria anual, que había dejado de ser una tarea exclusiva de la dirección. Yo recogía los aportes en reuniones con maestros, con profesores, con personal no docente de la escuela y con los padres. En todos los colectivos se acordaba lo que se consideraba valioso para la educación de los niños, lo que no lo era y por tanto se proyectaba como temática a pensar para el siguiente año y sobre las aspiraciones no concretadas que también se proyectaban. En esas reuniones iban surgiendo ideas, valoraciones, reflexiones y aportes. Pero fueron los padres los que señalaron la necesidad de hacer una mirada retrospectiva más abarcativa y se preguntaron ¿y esto que se hizo este año, cuándo empezó?, ¿cómo surgió? Estas preguntas nos llevaron a respuestas de muchas voces. Voces que referían a la comunidad escolar, que no nombraban jerarquías escolares ni del sistema. Hablaban de vecinos que se habían acercado a la escuela para participar y hasta recibimos felicitaciones en un programa de radio. Otra vecina de la escuela, que todas las tardes escuchaba las bulliciosas conversaciones de la salida de los escolares sintió curiosidad y empezó a conversar con los niños. Así se fue enterando lo que estaba ocurriendo en la escuela, porque ella no tenía familiares en edad escolar. Entonces, antes de fin de año llamó a un periodista y le contó lo que sabía. Ese periodista dedicó parte de un programa diario en la mañana, durante un tiempo, a difundir los proyectos escolares contados por la vecina en conversación con los niños. Esa noticia también la aportaron los padres y algunos días los niños escuchaban el programa en la clase. Ahora, a la distancia, entiendo que habíamos instalado la cultura del diálogo, la conversación crítica de la que participábamos los que estábamos en la escuela y algunos que estaban fuera de ella.

Aunque también debo señalar, que para algunos (maestros y padres), seguían siendo legítimas solamente las prácticas solitarias dentro del aula. Participaban de los encuentros, reuniones e intercambios, pero sin convicción ni involucramiento. Estas posturas también eran respetadas, ellos eran respetados por todos y también

respetaban a quienes pensábamos diferente. Mi posición como directora me exigía una vigilancia permanente para actuar de acuerdo a principios éticos desde la alteridad.

La función como directora de escuela me habilitó otras miradas de lo educativo a nivel humano, cultural e institucional. La oportunidad de trabajar conjuntamente con los docentes dentro y fuera del salón de clase fueron despertando otras expectativas. El diálogo no siempre era fluido y amable y en esas situaciones resultaba difícil el involucramiento con lo que acontecía en las salas de clase, en los espacios comunes de la escuela o en las relaciones con la comunidad. Como yo extrañaba la clase, el diálogo con los niños, las reflexiones con otros docentes acerca de lo que se iba a enseñar, cómo sería más conveniente hacerlo, me las ingeniaba para estar ahí, con ellos.

En algunas oportunidades ellos me pedían que fuera a ver cómo estaban trabajando, cómo aprendían los niños, qué propuestas parecían resultar más pertinentes. Y allí se iniciaban análisis pedagógicos y epistemológicos que muchas veces nos llevaba a estudiar sobre esos temas (didácticos y disciplinares). Lo cierto es que poco a poco fuimos encontrando nuestros diálogos entre discursos. Yo desde la dirección, procurando compartir con otros lo que algunos maestros estaban haciendo, trabajando con los niños y promoviendo intercambios entre diferentes clases o a nivel institucional. Estas acciones pedagógicas nos fueron permitiendo superar algunos miedos, temores y desconfianzas. Los primeros en abrirse al diálogo fueron los niños, pero también lo hicimos los maestros a quienes nos convocaba un compromiso que nos hacía estudiar y conversar de las disciplinas y de la didáctica para dar continuidad y consistencia a la propuesta. También estábamos abiertos a que nuestra práctica fuera analizada por otro compañero docente.

#### *La docencia en dos niveles educativos: primaria y formación docente*

La experiencia profesional en los años siguientes se distribuía en dos escenarios: la escuela y el instituto de formación. En la escuela continuaba en la función de dirección y en el instituto era profesora en la unidad curricular de pedagogía. Yo desarrollaba dos prácticas y mis experiencias las atravesaban a ambas. Una y la otra estaban en diálogo permanente.

Voy a narrar algunas situaciones de mi práctica docente como profesora de pedagogía. Los estudiantes, adolescentes y adultos, eran los futuros maestros y profesores porque yo trabajaba en ambos institutos. Desde que había cambiado el plan de estudios (1985) el curso de pedagogía del primer año de formación docente incluía una práctica pre-profesional con enfoque interdisciplinar. Se planificaba, acompañaba y analizaba desde tres campos del conocimiento: pedagogía, psicología y sociología. Esta actividad, muy esperada por los estudiantes porque era la



vuelta a la escuela o el liceo, pero, ocupando otro lugar. Se pensaba en forma conjunta por los profesores de esas unidades curriculares. Conversábamos con los directores de las instituciones, en ocasiones alguno de nosotros visitaba la institución antes que concurrieran los estudiantes. Durante la práctica también concurríamos y a veces coincidíamos dos, y eventualmente, los tres profesores del grupo. La práctica no era continua, pero comenzaba en los primeros meses del curso. Siempre concurrían con algún propósito, aunque no lo pautábamos casi nada. Era una mezcla de observación y participación en función de los acontecimientos, de lo que cada maestro y director entendía conveniente para ese momento real de la escuela. La potencialidad de esta experiencia de práctica no se restringía a la vivencia en territorio, sino que los estudiantes tenían que llevar registros, anotaciones que después les servían para participar en las presentaciones y coloquios que organizábamos en el instituto. La propuesta se proponía, además de reconocer la complejidad de las situaciones educativas, evidenciar relaciones entre la práctica y la teoría, entre una teoría y otras teorías (lo interdisciplinar) pero en relación a realidades singulares y conocidas.

En una de las actividades de reflexión sobre estos primeros acercamientos a la práctica invitamos a la directora del instituto. Estábamos tan entusiasmados, profesores y estudiantes, con lo que había ocurrido que nos pareció importante que la dirección también lo conociera. Fue así que los estudiantes tuvieron la oportunidad de dialogar con ella sobre su práctica pre-profesional y la relación con su formación. Los trabajos elaborados fueron de diferentes niveles de producción, pero encontramos que esas producciones eran fuentes de información valiosas sobre los saberes aprendidos.

Estas dos actividades aparentemente muy diferentes (ser directora de escuela y profesora en formación docente) me fueron mostrando sus vinculaciones, sus implicancias y sus diálogos. Yo me iba convirtiendo en interlocutora de diferentes discursos culturales y académicos que me ilustraban y me exigían otros niveles de reflexión. Después de varias experiencias como estas, me fui involucrando en esta dialéctica práctica-teoría y creo que cada vez incluía más comentarios en mis clases sobre las realidades educativas que podían contribuir a comprender el conocimiento teórico, pero seguía con los cursos de pedagogía.

Me situó otra vez en la escuela. Cuando comenzaba el curso del año 1989, yo estaba en la dirección de otra escuela, en el barrio Capurro y la inspectora me informa que habían elegido la escuela para realizar la práctica del último año de la carrera. Los estudiantes estarían adscriptos a un maestro de clase todo el año y ellos serían los orientadores de la práctica. Por lo tanto, yo como directora no tenía que intervenir directamente en su proceso de formación. Mi responsabilidad estaba en definir cuáles serían los maestros adscriptores ya que concurrirían 7 estudiantes y en la escuela trabajaban 12 maestros.

Ese mismo día les informé muy brevemente a todos en un comunicado escrito en el que los convocaba a una reunión para el día siguiente al finalizar la jornada. La ansiedad de muchos maestros hizo que al recreo ya empezáramos a conversar y lo mismo al terminar el horario escolar. De todas formas, la reunión se concretó al día siguiente.

Maravillosamente, algunos se habían comunicado con maestros de otras escuelas que habían participado de la experiencia el año anterior y aportaron información. Las dudas fueron muchas, especialmente en lo que hace a las tareas de asesoramiento. Al principio ninguno de los maestros quería aceptar, tenían miedos. Dudaban y decían ¿podré aportar algo a estos estudiantes que están en su último año en la carrera? Entonces, les hice una propuesta para trabajar cooperativamente, armar algunos lineamientos comunes e ir acompañando el desarrollo de los mismos con encuentros para saber cómo iba cada uno.

Fue así que cinco maestros se ofrecieron con entusiasmo, tres se negaron planteando diferentes argumentaciones y quedaron cuatro con grandes dudas. Así terminó la reunión y acordamos reunirnos nuevamente dos días después.

Para entonces yo había hablado con los cuatro compañeros y de común acuerdo resolvimos quienes iban a ser los dos adscriptores que faltaban. A mí me importaba que el colectivo no se fracturara ya que muchos tenían una amistad de años y un prestigio social en la comunidad educativa que había de mantener.

Resuelto quiénes iban a ser los adscriptores definimos algunas acciones que teníamos que emprender todos para informar a los niños y las familias. A los niños se les iba a informar en forma simultánea a la presentación del practicante que iba a ser otro maestro para ellos. A los padres, se les informaría en la primera reunión que se haría en la segunda semana de clase. Muchos de ellos, se fueron enterando a través de sus hijos y en conversaciones cotidianas con los maestros, pero para todos fue una propuesta valiosa y lo plantearon en las reuniones.

Nosotros nos reuníamos todos los viernes al terminar la jornada y la mayoría de las veces nos quedábamos todos, sin distinciones entre ser o no adscriptor. Esta postura permitía que trabajáramos el proyecto educativo en forma integral, incluyendo la práctica. En una de esas reuniones, en la que conversábamos sobre lo que había ocurrido en la semana en cada clase y con lo que nos habíamos propuesto enseñar, surgió la pregunta ¿tendrían que estar los estudiantes en esta reunión?, ¿qué les aportaría para su formación participar de estas conversaciones, intercambio de materiales bibliográficos, de propuestas, etc.? La respuesta fue unánime, todos acordamos que debían estar allí. Pero sabíamos que, al igual que los maestros, la participación debería ser voluntaria.

En la reunión siguiente se integraron todas y en lo sucesivo, siempre varias de ellas estaban presentes. Los aportes de los estudiantes nos movilizaban, algunas veces nos hacían preguntas que no podíamos responder y teníamos que decirles que

tendríamos que estudiar para dar una respuesta adecuada. Otras veces les devolvíamos la pregunta para que lo estudiaran ellas y trajeran propuestas. A mí me entusiasmaba cada vez más la idea de trabajar con estudiantes magisteriales en la escuela y fue tan así, que siempre buscaba coordinar con las maestras para participar en alguna de sus actividades.

De esta manera pude ver esas prácticas de iniciación a la docencia como objeto de reflexión. Nos permitía analizar conjuntamente el funcionamiento de la clase, las respuestas de los niños, los problemas que se les presentaban y cómo los resolvían, las diferentes intervenciones de los docentes en relación a lo que iba aconteciendo.

Cuando nos reuníamos con mis amigas directoras, les contaba de esta experiencia. Y poco a poco me fui acostumbrando a la idea, pero eran muchos los miedos e inseguridades. ¿Estaremos haciendo las cosas bien?, ¿qué otras experiencias deberían tener en esta práctica? Entre cuestionamientos y decisiones se fue desarrollando el año y los estudiantes fueron evaluados de acuerdo a las pautas del instituto. Otros directores estuvieron como tribunal en parciales y examen conjuntamente con la maestra de clase y yo. Del mismo modo yo fui a otras escuelas con la misma función. Yo diría que en la mayoría de estas evaluaciones de su trabajo fueron muy bien valoradas las actividades y la participación de todas ellas en la clase y a nivel de la escuela.

Yo creo que como colectivo escolar vivimos muchas transformaciones y podría afirmar que hubieron varias cuestiones relevantes. Una de ellas refiere a la necesidad colectiva de estudiar y manejar referentes comunes como resultado de la negociación, otra es que la experiencia de la práctica llevó a un distanciamiento de la tarea de enseñar para pensar en la tarea de enseñar. Fuimos planteándonos obstáculos a superar, era como volver a aprender a enseñar, volver a estudiar para enseñar a enseñar. Algunas veces nos decíamos: yo creía que lo tenía tan claro, pero cuando lo tuve que explicar me di cuenta que no era así, que tenía que volver a revisar la bibliografía que servía para ese asunto.

Pasaron algunas semanas, no sé bien, tal vez meses y un día una de mis amigas me llama y me cuenta que su escuela iba a ser de práctica el año siguiente. Esta noticia me decidió a elegir una escuela de práctica para el siguiente año y así seguiríamos enfrentando desafíos en cooperación.

### *La enseñanza de la didáctica y la escuela de práctica*

Al año siguiente, las cuatro estábamos trabajando en escuelas de práctica. Tengo que decir que, en ese entonces, muchos directores no querían trabajar en escuelas de práctica porque tenían más tareas y exigencias que cumplir. Bueno, y

así comenzaron otras transformaciones en mi práctica profesional, más en la escuela que en el instituto. El área de las escuelas de práctica me atrapó y después que entré me quedé. Desde el comienzo fueron experiencias movilizadoras, interpelantes, que exigían pensar otras prácticas y estos desafíos me hacían sentirme yo misma. Esto es lo que yo quiero hacer y seguir haciendo. El período que estuve en la dirección de la escuela de práctica fue excepcional, disfrutable, riguroso y enriquecedor.

Desde ese lugar no se podía justificar una práctica en solitario. No, los directores nos reuníamos entre nosotros, también con los maestros y por supuesto con los practicantes (estudiantes magisteriales). En este período conocí a Rita y Juan Pedro como practicantes de la escuela en que trabajaba. También compartí este período de mi historia profesional con Graciela y con Dafne.

Uno de los años, trabajamos con estudiantes de tercer año magisterial. Los contenidos de didáctica y de la práctica se concentraban en ciencias naturales y sociales. La escuela toda se revolucionó buscando bibliografía actualizada. Los maestros y yo nos sentimos convocados por el trabajo compartido y propusieron seleccionar campos del conocimiento para estudiarlos y planificar la intervención docente en pequeños grupos. En la escuela empezó a circular bibliografía, materiales didácticos, planificaciones y por sobre todas las cosas se fue conformando una comunidad educativa con algunas líneas de trabajo elaboradas por todos y que nos conformaban a todos. Yo creo, ahora que lo estoy rememorando fueron pequeñas grandes transformaciones que la escuela iba transitando y que trascendía las aulas. La relación con las familias se hizo también más dinámica, padres que venían a averiguar qué era lo que estaban haciendo en clase que su hijo/a se pasaba haciendo cosas para la practicante y antes tenía que obligarlo a hacer los deberes. En otros casos planteaban que esas cosas en su época escolar no se hacían y que les parecían divertidas pero que ellos pensaban que también servía mandar muchas cuentas, lectura o copia para aprender mejor.

Otra vez, la voz de alerta de los padres nos señala la necesidad de diálogo, de comunicación. Es muy bueno que los padres escuchen a sus hijos, pero también tienen que poder escuchar a los maestros de sus hijos. Bueno, estas son experiencias institucionales, pero y la práctica pre-profesional ¿qué exigencias tiene?, ¿cómo vamos a participar todos de ella?

Aquí se presentan otros dilemas, nuestra curiosidad por saber cómo lo hacen otros hizo que se establecieran diálogos y encuentros con maestros de otras escuelas de práctica. Cada uno que averiguaba algo lo traía al colectivo, pero después de esas primeras semanas de búsqueda en los otros, tuvimos que ponernos a pensar desde nosotros.

Yo como directora sabía que los estudiantes dividían su tiempo escolar entre la estancia en la clase con un maestro orientador (maestro adscriptor), el trabajo grupal en el taller y las actividades de análisis. Había que organizar, coordinar y difundir los acuerdos para que pudieran funcionar. Todos sabíamos que además de aprender a enseñar este o aquel conocimiento, en la experiencia de práctica en la escuela se aprende la ética profesional, las responsabilidades y compromisos con el otro (el grupo de niños y sus familias). O sea, lo que implica ser docente. Entonces nos preguntábamos ¿qué aspectos de nuestro quehacer educativo teníamos que mantener y cuáles era necesario modificar?

Mis preocupaciones iban en muchas direcciones y me exigían escuchar muchas voces. Nos escuchábamos y a partir de ello pensábamos, decidíamos y descartábamos prácticas, espacios, tiempos, materiales, etc. Este fue un período en el cual me volví a interesar por hacer algunos cursos, participar en congresos, seminarios y otras actividades académicas. La lectura era una práctica cotidiana para mí y para todos, en la escuela. Llevaba libros y siempre algún maestro (a veces los mismos) se llevaba alguno y cuando lo había leído avisaba que en la próxima reunión docente haría una presentación. Los que no eran lectores voluntarios, eran escuchas atentos. Por tanto, el aporte teórico estaba presente.

Cuando le informábamos a la inspectora lo que estábamos leyendo y qué pensábamos hacer, nos decía: Qué bueno, esto que ustedes hacen, no se hace en otras escuelas. Estas distinciones, fueron situándonos en un lugar de privilegio, según el imaginario colectivo. Empezamos a ser vistas como escuelas de elite y en realidad, éramos grupos de maestros que habíamos asumido el compromiso de la práctica a nuestra manera.

Volviendo a las cuestiones que nos inquietaban. La organización del taller fue todo un tema didáctico de la educación superior. Planificábamos las directoras un taller y luego de llevarlo a la práctica lo evaluábamos. Analizábamos qué fue lo que funcionó como lo habíamos pensado, qué otras cosas ocurrieron y cuál es su valor. Eran reuniones que voluntariamente las definíamos nosotras, el sistema no las convocaba. Conseguíamos libros, los leíamos y compartíamos, aunque muchas veces los descartábamos. Y así fuimos definiendo ciertos criterios para la selección de referentes teóricos. No era todo lo que circulaba lo que era coherente con lo que queríamos hacer. Las bibliotecas de las escuelas se fueron enriqueciendo con nuevos materiales, pero el desafío era que salieran de la biblioteca, que circularan entre los maestros. Recuerdo que algunas veces colocaba los libros en el escritorio y, en el horario previo a la entrada cuando nos reuníamos a medida que cada uno llegaba a la escuela, los mirábamos y conversábamos. Algunos preguntaban algo, otros no. A veces pedían para leerlos. En otras oportunidades fui directamente a cada maestro con un libro, contándole lo que había encontrado que me parecía que le podía servir.

Otras veces los presentaba como la bibliografía que estaban manejando los estudiantes en el instituto. Y así se fue generando una nueva cultura de lectura, una cultura crítica y reflexiva. Los comentarios e intercambios se producían entre algunos maestros, conmigo y con los practicantes.

Como directora tenía a cargo el taller, al principio participaban los practicantes y yo. En un momento vimos la importancia de la participación del maestro y lo integramos. Para nosotros el taller era un espacio de formación privilegiado, le dábamos ese valor reflexivo y fermental que necesitaba la práctica docente. Los estudiantes estudiaban, discutían y producían en el horario de taller, orientados y acompañados por los directores y maestros. También hacíamos taller después de realizar las actividades en la clase. Este taller lo llamábamos Taller de análisis. Se analizaba la situación educativa y no solamente al estudiante que había desarrollado la propuesta elaborada colectivamente.

Las voces de autoridad se distribuían turnos entre los estudiantes, particularmente el que había estado a cargo de la clase, el o los maestros que habían presenciado la actividad y el director. Desde el comienzo, argumentábamos sobre el valor de hacer anotaciones en la clase para compartir en el taller y todos teníamos nuestras anotaciones. Esos registros funcionaban como apoyo a la memoria y muchas veces traían al taller la voz de los niños, sus respuestas o sus preguntas, además de las del practicante.

### *La práctica y la participación de una profesora de Física*

Ese año que estábamos trabajando en Ciencias Naturales, en una reunión de directores la inspectora nos planteó la invitación para participar en una investigación. La experiencia de investigación nos interesó a todos, no formaba parte de nuestras prácticas cotidianas. Era una oportunidad para aprender a investigar en didáctica. En realidad, se trataba de una profesora uruguaya de física que estaba haciendo una maestría en didáctica en la Universidad de Lovaina, Bélgica. Su tema, no recuerdo bien el título, pero tenía que ver con las prácticas de enseñanza de la física de los maestros. La propuesta nos interesó y comenzamos a asistir a reuniones semanales con esa profesora. Estudiamos algunos temas relacionados con la fuerza de atracción de masas y sus principios. Hicimos una actividad exploratoria de los niveles de conceptualización de los niños de 6° año sobre el tema y a partir de esa información planificamos una secuencia de intervención. Hasta allí, todo venía muy participativo y cooperativo. Pero, había llegado el momento de resolver quién desarrollaría la secuencia en su escuela porque las clases iban a ser presenciadas por la profesora, los otros directores y la inspectora, además serían filmadas.

Las directoras con más experiencia fueron las primeras en decir que si fuera en otro campo de conocimiento no tenían problema, pero en física... Las directoras menos experientes nos quedamos calladas. El silencio no resolvía la situación. La

inspectora rompió el silencio y dijo con voz suave mirándome a los ojos: Creo que tú Nancy puedes hacerlo.

Esta inspectora, es aquella directora que iba con frecuencia a la clase a trabajar con los niños y con quién yo me identificaba mucho. Ella me conocía y yo a ella, nos conocíamos bastante las dos. Pienso que fue ese conocimiento el que la impulsó a decirme que yo podía realizar la actividad. En ese momento, las demás directoras adhirieron a la propuesta sin que yo hubiese respondido. Lo cierto es que a mí la temática me interesaba, había estado haciendo algunas pruebas en casa y también lo había hablado con las maestras de la escuela para continuar con la enseñanza de estos temas. Entonces, si bien fue sorpresivo, asumí el desafío con confianza. Eso sí, les dije que tenía que organizar las actividades y necesitaba trabajar con los niños algunas veces antes de que fueran todos. Eran actividades que involucraban actividades prácticas poco frecuentes. Por ejemplo: una de ellas implicaba desplazarse en patineta y en patines en el salón, en otra teníamos que armar rampas para autitos de colección. Además, tenía que estudiar física, seleccionar algunos materiales informativos para los niños y coordinar tiempos y espacios con las maestras. Porque en la escuela había tres grupos de 6° año, por lo que las actividades había que hacerlas en los tres. En todas las actividades estuvieron presentes los practicantes porque las íbamos a tomar como objeto de análisis, no como clases modelicas.

Esta experiencia fue transgresora dentro y fuera de la escuela. Algunos padres llamaban para confirmar si sus hijos tenían que llevar patinetas, patines o autitos de colección a la escuela. Todo el colectivo estaba enterado de esta movida, porque no pasaba desapercibida. Los niños también se sentían desajustados, nerviosos, comprometidos y ansiosos. Hicimos dos actividades en cada uno de los grupos y la tercera se hizo con los invitados en uno de los grupos. Los niños trabajaron muy bien. Yo me sentí rindiendo concurso otra vez. Aunque después del primer momento me olvidé de quienes estaban en el salón de clase y solamente veía, escuchaba y hablaba con los niños. La actividad fue analizada en reunión de directores con la participación de la profesora de física. Nuestra participación en la investigación terminó allí. Unos meses después fuimos invitados a la presentación de la tesis, en la cual utilizó parte del video filmado en la escuela. La profesora siguió vinculada a la escuela acompañando y orientando otras prácticas de enseñanza de la física y la química.

Dentro de la escuela supuso cambios en los tiempos y los espacios pedagógicos. Exigió coordinar con los niños para que trajeran algunos materiales. El paisaje sonoro de la escuela también fue alterado, era un alboroto permanente. Los niños participaban todos, hablaban todos, discutían e hipotetizaban sin exclusiones. Los registros escritos eran personales y las presentaciones orales demostraban su interés en la temática. El problema se generaba en que siempre querían trabajar en física,

rechazaban actividades de otras áreas. Esta reacción de los niños demandó negociaciones para llegar a acuerdos y cierto equilibrio en los conocimientos que se enseñan. No fue sencillo que todos aceptaran los acuerdos.

Esta onda transgresora, también llegó al instituto. Los estudiantes de la escuela compartieron su experiencia con otros estudiantes en reuniones organizadas por ellos mismos. Estos estudiantes valoraron la experiencia y se preocuparon por pensar alguna parte empírica en sus actividades de física y de química. Algunos planificaron y desarrollaron secuencias incluidas en las pruebas parciales de la práctica docente. Una de las practicantes de este grupo era Rita, una de las participantes de la investigación de doctorado.

Participar en este proyecto de investigación supuso un gran esfuerzo para los maestros y los practicantes. Su involucramiento demandó estudio, reorganización de agendas, modificación de propuestas, etc.

### *La escuela de práctica y otros invitados*

Esta experiencia de participación en esa investigación nos permitió como directoras pensar prácticas co-orientadas con otros profesores. Hacía tiempo que los maestros planteaban la necesidad de tener alguna relación con los profesores del instituto. En ciertas ocasiones esa relación se establecía a través de los practicantes, era un diálogo con intermediarios. Siempre resultaba valioso, aunque quedaba pendiente un diálogo entre todos y este trabajo fue el antecedente que estábamos necesitando. En la siguiente reunión del colectivo se acordó elaborar un proyecto de trabajo en conversación con profesores. Ya sabíamos que no existían tiempos institucionales. El sistema no reconocía ni reconoce aún estos espacios colectivos como parte de las tareas del maestro, pero igual nos comprometimos a crear oportunidades para pensar una práctica que fuera valiosa para los niños.

Estas propuestas me hacían sentir una maestra más del colectivo, era fantástico que fueran iniciativas que surgían desde lo colectivo y que aparecieran sin intervención desde los niveles jerárquicos (dirección o inspección). Pero, estas formas de participación no fueron algo espontáneo, las fuimos construyendo en la medida en que aprendíamos a escucharnos. Así fuimos conformando una cultura escolar en movimiento. La escuela era como un molino movido por vientos de diferente dirección, lo que implicaba discusiones con algunos momentos de avance, otros de retroceso y vibraciones continuas como resultado de una práctica pensada entre todos. Lo más complicado fue darle forma posible a la iniciativa. Los profesores del instituto no tenían horas para venir a la escuela ni los maestros para ir al instituto. Los obstáculos estaban en la estructura del sistema, no en la disposición de los docentes, pero no se podía esperar todo de la voluntad individual. Ese año logramos negociar en las dos instituciones. La directora del instituto liberaba de una sala al



profesor para que viniera a la escuela y los maestros se quedaban después del horario escolar para participar de esa reunión, tiempo que en otro momento podían canjear por algún horario de clase. Con los que menos podíamos negociar era con los estudiantes, pero ellos eligieron quedarse también (aunque no siempre lo hacían todos).

Trabajamos un semestre con una profesora de matemáticas en una modalidad similar a la que habíamos desarrollado con la profesora de la investigación sobre la enseñanza de la física. Ella aportaba conocimiento matemático y bibliografía actualizada. Nosotros aportábamos conocimiento práctico sobre la relación con la matemática que veíamos en los niños. Fuimos actualizando nuestra formación matemática a medida que íbamos desarrollando secuencias de enseñanza. Los estudiantes veían en la realidad la relación dialéctica teoría-práctica, especialmente a la hora de realizar el análisis posterior a las actividades. Los maestros reflexionaban sobre sus prácticas y definían qué era lo que tenían que cambiar y qué tenían que mantener. Además, podían relacionar esas prácticas con algún conocimiento teórico. Se generaban muchas discusiones que exigían, a todos, tomar distancia de lo que pensábamos y escuchar lo que otros decían. Esta rememoración me lleva a preguntar ¿teníamos conciencia que estas propuestas constituían prácticas contra-hegemónicas?, ¿qué relación tenían estas iniciativas con movimientos de resistencia?

En este período tuvimos que deconstruir prácticas instaladas en la escuela, en los niños, en las familias y también en nosotros, los maestros, para luego elaborar otras prácticas sabiendo donde y en qué están las diferencias, cuáles son los propósitos en cada una y por qué se eligen unas y descartan otras. En este recorrido íbamos descubriendo qué pasaba en esa caja negra a la que refieren muchos autores, ampliábamos lo que sabíamos y conocíamos otras cosas sobre qué era lo que acontecía. En estos casos los aportes reflexivos de otros maestros, profesores o practicantes nos llevaban a tomar distancia y considerar lo que ellos veían. La reflexión aportada por otro contribuía a ese extrañamiento difícil de alcanzar desde el nivel individual.

Otro semestre, el trabajo académico se focalizó en la enseñanza de la lengua materna. En esta oportunidad, el profesor venía voluntariamente porque le interesaba el trabajo conjunto y su participación se extendió de la escuela a la junta de directores (reuniones auto-convocadas por algunos directores de práctica) Un semestre no alcanzó y continuamos al año siguiente. En este período más extenso pudimos observar mejor las transformaciones de la práctica de enseñanza y los aprendizajes escolares. En ese período, como parte del proyecto invitamos a varios escritores para que les contaran a los niños cómo escribían ellos. Las anécdotas de los autores de los libros que ellos leían y tenían en la biblioteca escolar fue una

experiencia que nos enseñó muchas cosas a todos. Por ejemplo, contaban qué hacían cuando se les presentaban obstáculos en la escritura para no inmovilizarse ni abandonarla, aunque reconocían que los retrasaba un poco. Después de esas visitas, en muchas clases se leyeron algunas biografías de investigadores y científicos que también contaban de sus marchas y contramarchas en la producción de conocimiento. Los maestros, los niños, los padres y familiares nos fuimos involucrando en lo que es la experiencia de la lectura y la escritura. Los niños nos veían leer y escribir a todos, en algunas familias también se leía y escribía en familia. Lo cierto es que en todas las clases había mucho material creado por los niños y esta vez entre niños y maestros surgió la idea de armar un libro con cuentos de todas las clases. Más allá de la publicación, lo que realmente revolucionó el espacio escolar fue el reconocimiento y la posibilidad de participación que ofrece el conocimiento de la lengua escrita a muchos niños que no siempre encuentran formas de hacerlo.

Cada año, nos planteábamos un nuevo proyecto, algo diferente de nuestra práctica entraba en movimiento. Era parte de nuestro trabajo buscar algún aspecto diferente de la propuesta educativa para pensar entre todos. Fue así que nos empezamos a preguntar ¿y qué pasa con la formación de los estudiantes?, ¿qué aportan estas experiencias de profundización disciplinar y didáctica que emprendíamos cada año? Algunos estudiantes nos decían, esta es una escuela diferente a la del año pasado. Este año, tenemos que pensar otras prácticas, pensar la práctica de otra manera y esto nos exige ver la enseñanza desde otras dimensiones. Y, al poco tiempo, empezábamos a ver cómo llegaban a plantear prácticas alternativas liberando su creatividad, aunque no siempre la acompañan de una fundamentación consistente. Ahí estaba nuestra orientación para hacerles ver la relación de esa práctica con algunos elementos de la teoría.

Nosotros también éramos conscientes que en el sistema estas prácticas no eran comunes y que en cualquier momento podían ser cuestionadas, pero igual las manteníamos. En realidad, el cuestionamiento no nos preocupaba, pero sí nos exigía tener claros los argumentos que las justificaran. Sin duda, no era una cuestión casual ni ingenua, eran acciones intencionales. Nos oponíamos, cada vez más convencidos, a la creciente burocratización que se proponía desde el sistema. Informes, proyectos, evaluaciones y planificaciones, todos textos que había que escribir para otros. Y ese no era el problema, nuestra preocupación era el contenido ¿por qué se pedía determinada información?, ¿quién y para qué se pedía? Nunca recibíamos una devolución. Además, era una información que no veíamos que aportara algo relevante a nuestra práctica educativa en la escuela. Entonces, buscábamos hacer otras prácticas, utilizar los tiempos y los espacios de otra manera.

Los directores encontrábamos maneras de informar lo que necesitaba el sistema y liberábamos a los maestros de dedicar tiempo a escribir lo que para ellos no tenía

sentido. Entendíamos que eran niveles de información diferentes, pero considerábamos que el interés de las autoridades no debía ser tan contrario al de los maestros. Por eso, defendíamos que el tiempo pedagógico del maestro de aula no se restringiera a lo que necesitara el sistema, sino que se utilizara para lo que consideraran pertinente para el desarrollo cultural de sus alumnos.

Esta lógica institucional se hacía conflictiva cuando se incorporaban maestros, profesores, estudiantes magisteriales y/o inspectores al colectivo escolar. Esa movilización, desestabilizaba el orden instituido y lo transformaba en espacio instituyente, abierto a una nueva negociación y contrato pedagógico-cultural.

Señalo especialmente, la presencia movilizadora de los grupos de estudiantes magisteriales que anualmente rompían la lógica de continuidad. Uno de esos años convulsivos estaba Juan Pedro, como estudiante magisterial en la escuela. Trabajaban Graciela y Dafne como maestras adscriptoras. Ese año, la ciudad de Montevideo había sido nominada como Capital Iberoamericana de la cultura. Los estudiantes presentaron la idea de pensar el proyecto de la escuela sobre esa temática. Los maestros lo aceptamos y trabajamos juntos. Los fines del proyecto iban dirigidos a conocer y hacer conocer nuestra ciudad capital. Para ello se eligieron lugares considerados poco valorados por la sociedad como objeto de estudio. Cada clase eligió uno, su estudio implicó más de una visita con los niños y algunos padres para conversar con la población de esa zona, de ese espacio territorial. Se generaron lazos sociales y afectivos entre grupos y la escuela como comunidad educativa fue conocida más allá del barrio y los alrededores. Sin duda, se crearon escenarios de incertidumbre en los cuales había que renegociar qué mantener y qué transformar. Los años de dirección en la escuela de práctica fueron tiempos fermentales de trabajo en libertad, de acción y reflexión compartida en colectivos plurales y exigentes. Fue un período signado de interrogantes sin respuestas únicas, lo que contribuía a mantener una práctica siempre informada.

#### *La práctica desde el lugar del inspector de práctica*

Los viejos amigos nos encontramos otra vez preparándonos para el concurso de inspectores de práctica. Teníamos que pensar la práctica desde otro lugar, no solo más allá del aula sino más allá de la escuela o mejor dicho, desde una red de escuelas. Fue un concurso de oposición con una prueba teórica y dos pruebas prácticas. En esta oportunidad el grupo se amplió, se incorporaron otros compañeros y todos juntos retomamos la dinámica de encuentros semanales o quincenales para compartir lo que habíamos leído y pensado en la semana. Se producían debates muy interesantes, nos quedábamos pensando muchas cosas en relación a una función de la que teníamos diferentes experiencias, referencias y referentes. En un período de cuatro meses, semana tras semana nos enfrentábamos al compromiso de sostener a

quienes queríamos abandonar. A pesar de ello, algunas compañeras no se presentaron. Fueron tiempos muy exigentes porque la escuela y el instituto también demandaban nuestra participación. Sin embargo, cada vez que una de nosotras estaba preparando una de las pruebas prácticas, nos reuníamos las cuatro y trabajábamos juntas.

Ya en la inspección, todo era un mundo incierto. Nuevamente me encontré en discrepancia con la lógica del sistema. Esta vez, me encontré en solitario ya que mis tres amigas seguían en la dirección de la escuela. Tenía que encontrar la forma de integrarme a un colectivo docente diferente en el segundo semestre del año. Los otros inspectores tenían experiencia en la función, por lo que ya sabían qué hacer. Ese no era mi caso, yo no acordaba con algunas de esas prácticas, aunque no tenía muy claro cómo podían hacerse de otra manera. Otra vez me encontraba en situación de discutir la práctica y la teoría. Las modalidades instituidas de la práctica de los inspectores y las modalidades que teóricamente se proponían no parecían estar en diálogo. Yo intentaba hacerlas dialogar, pero no lo lograba, el sistema me empujaba a hacer lo predecible, lo que se esperaba de mí.

Las primeras semanas me dediqué a recorrer las escuelas con las que iba a trabajar. Fue en este momento que conocí y trabajé con Ana Mary. Eran pocos los tiempos que el sistema me dejaba para hacerlo porque siempre había reuniones (acuerdos de inspectores) en las cuales se planteaba lo que teníamos que hacer (otras reuniones, informes, actividades en la oficina, etc.). Igual me propuse estar el mayor tiempo posible en las escuelas, conversar con los directores, los maestros, los practicantes y también con los niños. Después de los primeros encuentros me reuní con los directores y a partir de lo que habían compartido conmigo les presenté una propuesta de trabajo conjunta. Había algunas prácticas comunes para todas las escuelas y otras particulares. Y así, me fui incorporando a esta nueva comunidad de práctica de acuerdo a lo que consideraba más adecuado, teniendo claro que no era lo que se esperaba de mí. Así me lo hacían ver mis compañeros y mis superiores cuando dábamos cuenta de nuestras actividades.

En ese espacio colectivo de junta de directores estaba claro que cada uno de nosotros aportaba algo diferente a los demás. Los directores conocían muy bien sus escuelas y yo no. Yo conocía bastante de la práctica docente magisterial y algunos de ellos no tanto. Entonces, siempre teníamos algo que aprender y que enseñar.

Hicimos algunos acuerdos de acompañamiento mutuo. Yo participaría en algunos de los talleres con los practicantes. De esta manera se producían diálogos con estudiantes y maestros tanto en los talleres de preparación como de evaluación de las actividades de aula. Los directores participarían de las visitas al aula que yo realizaba en cada escuela y me aportaban su conocimiento sobre cada situación

educativa. A su vez, los directores acompañaban a los maestros en el trabajo cotidiano, dialogaban sobre las orientaciones que yo aportaba y definían a nivel escolar de qué manera las utilizarían.

Mi interés en este período estaba orientado a reconstruir las relaciones pedagógicas desde la lógica del diálogo, rompiendo la lógica jerárquica de sumisión. Esta ruptura fue muy difícil de lograr, cada uno de nosotros ponía algún obstáculo generalmente en forma inconsciente. Una apertura relativa se daba en los talleres con los practicantes ya que en la dialéctica del diálogo se dejaban bastante de lado las jerarquías. En el aula este diálogo se refugiaba en la lógica de la subordinación y la obediencia a la palabra dicha. Yo explicitaba mi intención, pero no me lograba ubicar en su lugar. Algunas veces me sentía frustrada porque yo pretendía que no me vieran como inspectora, cuando en realidad esa era mi función.

En esta búsqueda pasé la segunda mitad del año desde que asumí como inspectora. Al año siguiente, empecé a percibir una mayor confianza de los directores. La junta de directores se fue fortaleciendo y afianzando como un espacio conquistado de valor pedagógico. Al principio, la convocatoria la hacía yo, en poco tiempo se fueron auto-convocando. Algunas veces yo participaba y cuando yo no podía estar se hacían igual, aunque me mantenían informada de lo que iban definiendo y proyectando para que pudiera seguir siendo parte del grupo. En este segundo año, una de mis amigas pasó a la inspección. Ah, me sentía muy bien acompañada. En poco tiempo, ella y sus escuelas se incorporaron a nuestro proyecto. A veces hacíamos junta de directores en común. En esas instancias, el diálogo entre directores tomó un camino que ampliaba mis expectativas iniciales. Se discutió la posibilidad de realizar reuniones de maestros por grado de varias escuelas, a modo de intercambio. Comenzamos con las maestras de 6º año porque tenían un horario para reunión por el proyecto de áreas integradas. Este fue el primer motivo de las salas de maestros: cómo estaban desarrollando el proyecto. Después de la primera reunión con los maestros de 6º año, otros docentes reclamaron salas para ellos. Fue así que los maestros de cada grado tenían que proponer temáticas de su interés, los directores las compartían y así fuimos organizando cada sala con agenda conocida con anterioridad. La temática de las salas tenía como referencia la mirada de los maestros de cada grado. Esto nos llevó a que ese año, cada grado estuviera trabajando en el área que habían considerado pertinente, lo que complicaba especialmente el trabajo de los directores en el acompañamiento y en la organización de la práctica docente magisterial.

Mirándolo a la distancia, veo que estas actividades colectivas significaron una ruptura en el habitus de las escuelas. Nos involucrábamos todos y nos exigíamos todos. Es probable que en ese momento no visibilizáramos claramente la renovación de la práctica profesional que estábamos realizando. El trabajar en temáticas y áreas diferentes provocó otro nivel de diálogo, muchos maestros querían saber

sobre qué estaban trabajando sus compañeros, qué bibliografía estaban manejando y cómo lo llevaban a la práctica en la clase. Cuando las directoras me contaban lo que estaba pasando en las escuelas yo sentía que nos estábamos entendiendo, que manejábamos el mismo lenguaje para pensar la práctica educativa. Otra señal me la daba que los directores me contaran que los maestros querían que yo fuera a sus clases a ver lo que estaban haciendo. También recibía información de los practicantes cuando me cruzaba con ellos en el instituto, porque yo continuaba con mis clases de pedagogía. Ellos me contaban cómo estaban participando de esos proyectos, lo que me mostraba la complementariedad de las actividades de taller y las de la sala de clase. Dos espacios escolares en los que se pensaba la práctica, se discutía la práctica y se narraba la práctica. Los estudiantes también se fueron apropiando del lenguaje de la práctica al involucrarse en más de un proyecto escolar.

Fueron cuatro años trabajando en escuelas de Montevideo. Cada vez que cambiaba alguna de las escuelas en las que trabajaba, los directores primero y los maestros después iban narrando su experiencia de práctica con los niños y con los estudiantes magisteriales.

Un año probamos a resolver a nivel de cada escuela qué área de conocimiento tomaríamos para profundizar. Esta decisión no fue fácil de negociar, los argumentos que aportábamos en relación a la continuidad de un proyecto educativo de inicial a 6° lo compartían, pero defendían la idea que hay temáticas clave en cada año que no siempre están en la misma área. A pesar de estas discrepancias, la propuesta se realizó porque la mayoría pensó que valía la pena intentarlo. Lo veíamos como una forma de fortalecer ese trabajo en profundidad y para ello trabajamos en cooperación con profesores de formación docente.

Comenzamos con el área de ciencias de la naturaleza porque entendimos que le dedicábamos poco tiempo pedagógico y además no lográbamos que los niños se involucraran con el conocimiento. Algunos maestros reconocíamos que nuestra formación en estas temáticas no era muy amplia y queríamos aprender. Uno de los aportes de los profesores del instituto fue la bibliografía. Todos nos pusimos a estudiar algunas temáticas que habían sugerido por su potencialidad para realizar actividades de experimentación en todas las clases. Los directores aportaron bibliografía de didáctica de las ciencias naturales y trabajaron en los talleres con los practicantes elaborando secuencias de actividades en todas las clases. Algunas de las actividades fueron realizadas por los practicantes y analizadas en los talleres, otras se realizaron y analizaron a nivel de cada clase.

En ese año empezamos a hacer registros escritos de las intervenciones en el aula porque recordar lo que había ocurrido en diferentes momentos de la actividad se hacía cada vez más difícil. A medida que profundizábamos en la temática necesitábamos manejar más información sobre cómo circulaba ese conocimiento, qué obstáculos se iban presentando y cómo los iba resolviendo el docente a cargo de la

actividad. Por estos motivos nos propusimos recoger la voz de los niños y la voz del maestro o practicante que realizaba la clase. El trabajo con registros escritos nos enfrentó a otra transformación. Eran registros sin pauta, por lo que el criterio de selección lo definía cada uno. Cuando en las salas de docentes, juntas de directores o taller con practicantes intercambiábamos los registros realizados empezamos a descubrir las diferencias en la mirada de una misma situación educativa. Reflexionamos sobre las razones de esas diferencias y fuimos reconociendo los referentes culturales que poníamos en juego al valorar los acontecimientos reales. En esta experiencia de diálogo sobre los registros escritos también tuvimos que superar obstáculos. Había miedos de leer lo que habíamos escrito porque pensábamos que no eran aspectos valiosos. Una vez que se comenzaba el intercambio, esos miedos parecían ir controlándose. Se daban posturas contrapuestas y teníamos que defenderlas, lo que nos permitía diferenciar el contexto teórico que los legitimaba.

Al finalizar las secuencias hicimos una valoración general del trabajo en cada una de las escuelas. Una de las tendencias que se verificaron en todas fue que las actividades experimentales no eran frecuentes. No obstante, valoraban haber incorporado recursos didácticos que no usaban comúnmente: imágenes, textos, modelos, videos, testimonios orales. También reconocieron que se habían propuesto algunas actividades de producción individual o colectiva de los niños, lo cual tampoco era demasiado utilizado. En lo que todos coincidieron fue en que habían dedicado mayor tiempo pedagógico al área.

También reflexionamos sobre el trabajo realizado en la junta de directores. Cada director informaba sobre las secuencias desarrolladas en cada grado y la valoración realizada en cada colectivo. Así los directores y yo fuimos encontrando los aspectos comunes y los singulares. Decidimos reflexionar sobre las cuestiones comunes para definir cómo seguiríamos trabajando. La primera proyección daba cuenta de la necesidad de incorporar y modificar el enfoque de las actividades de experimentación. Si bien es una cuestión que parece ser metodológica, también está vinculada al conocimiento involucrado. Por ello, nos reunimos con los profesores del instituto que estaban acompañando el trabajo y con su apoyo organizamos jornadas para maestros adscriptores en el instituto durante las vacaciones del mes de julio. Los profesores se encargarían del conocimiento disciplinar y la organización de actividades de experimentación y los directores aportarían el conocimiento didáctico. Teníamos pensado trabajar con dos grupos de 20 maestros (uno matutino y otro vespertino) durante una semana. Se abrieron las inscripciones y la cantidad de maestros interesados nos desbordó y sorprendió. Teníamos más de 100 docentes inscriptos. Decidimos tener en cuenta el orden de inscripción, pero garantizando por lo menos un maestro por escuela. Simultáneamente, acordamos repetir las jornadas, fuera del horario escolar, una vez a la semana durante cinco semanas. Consultados los maestros inscriptos se conformó el segundo grupo de participantes.

Lo interesante de estas jornadas fue lo que significaron en cada escuela. Los maestros que no habían participado estaban interesados en saber qué habían hecho y qué iban a hacer con los niños. En cada escuela se organizaron para que los maestros participantes de las jornadas trabajaran en varias clases. En otras fueron los practicantes que veían las actividades de los maestros y las desarrollaban en la clase paralela y así se iban integrando también.

Quiero señalar que todas estas experiencias con los docentes y los practicantes me exigía pensar mi práctica cada vez más. Los dilemas estaban presente a la hora de planificar la visita a cada maestro, las posibles actividades a realizar (siempre llevaba varias opciones para adecuar mi intervención al trabajo que estaban realizando los maestros) y también a la hora de hacer mis devoluciones. La primera devolución era presencial, en el momento de la visita se daba una conversación a partir de lo que estaba ocurriendo. Después tenía que hacer una devolución escrita, el informe. Para mí era otra instancia de reflexión y meta-reflexión que me involucraba tomando distancia del contexto situado. Mi propósito en la elaboración de ese texto era continuar la conversación de la clase, tenía que estar vinculada, tenía que ser una ampliación de lo que presencialmente habíamos podido intercambiar. De esa manera la pensaba e intentaba escribirla. Cuando la llevaba impresa a la escuela, generalmente hacía un comentario general a la directora quien sería la encargada de entregársela al maestro y tendría la oportunidad de hablarlo con ellas. Yo tendría esa oportunidad, un tiempo después, cuando volviera a visitar ese maestro.

Lo que fui observando fue el trabajo que hacían los directores a partir de mis informes. En unos casos ellos tomaban las orientaciones para ir a trabajar a la clase o planificaban actividades con los practicantes para poner a prueba las orientaciones. En otras ocasiones, conversábamos juntas con los maestros. Lo importante es que no fuera un papel más que se firmaba y se archivaba. En ocasiones cuando volvía a la clase encontraba en la planificación de la maestra una fotocopia del informe subrayado, con anotaciones, interrogaciones. Me parecía espectacular. El diálogo había continuado. En algunos casos, las anotaciones tenían que ver con opiniones opuestas. Entonces se renovaba el diálogo y el debate nos daba la oportunidad de conocernos y respetarnos. En esos momentos yo sentía que se había superado la lógica de la sumisión, los maestros defendían sus ideas, las fundamentaban y las ponían a prueba. A veces las mantenían y en otras las modificaban.

Otros años se dieron otras experiencias y otros debates, creo que en general fuimos encontrando significados a nuestras acciones. Sabíamos lo que hacíamos y lo que queríamos hacer. También lo que no queríamos hacer según las circunstancias. Pero seguíamos dispuestos a volver a pensarlo y reflexionar colectivamente.



### *La experiencia de inspección a nivel nacional*

El devenir profesional me llevó, también por la vía del concurso, a cambiar el alcance territorial y profesional de la función de inspectora. Dejé de trabajar con maestros, practicantes y directores de algunas escuelas de Montevideo para trabajar con los mismos sujetos pedagógicos y además con los inspectores de práctica de cada departamento en todo el país. En este tramo de mi recorrido profesional tuve la oportunidad de compartir la práctica con Fernanda, Liliana, Mónica y Estela.

Ahora me enfrentaba a un escenario más desconocido, nunca había trabajado en escuelas que no fueran de la capital. Tenía la ventaja de conocer a todos los inspectores y haber participado en acuerdos y proyectos comunes con todos ellos. Sabía de sus potencialidades y sus singularidades, ellos también conocían las mías. Ahora me enfrentaba a ubicarme en la comunidad de inspectores, pero desde el lugar de inspectora nacional. El distanciamiento territorial generaba un diálogo discontinuado y fundamentalmente virtual.

Estas condiciones de trabajo se sumaban a otras exigencias de la actividad administrativa y pedagógica. Las primeras tenían que ver con resolver lo administrativo de todas las escuelas del área que trascienden lo departamental. En lo pedagógico la exigencia estaba en integrar simultáneamente dos colectivos de inspectores: el de práctica, con quienes ya venía trabajando y el de los inspectores departamentales, nacionales y técnicos, un escenario desconocido para mí.

Bueno, a ver, voy a seleccionar algunas experiencias de esta etapa referidas a los dos colectivos de inspectores. Dos escenarios que me exigieron pensar la práctica educativa en relación a realidades institucionales con diferencias.

La experiencia de trabajar con los inspectores de práctica en el contexto escolar departamental me aportó mucho conocimiento y contribuyó a pensar otras alternativas en la práctica profesional (con maestros en actividad) y pre-profesional (con estudiantes magisteriales). Cada visita a un departamento estaba envuelta en una especie de intriga que me enfrentaba a múltiples y heterogéneos acontecimientos en devenir.

La práctica en la narrativa escolar era una totalidad como síntesis de coincidencias y divergencias que reclamaban ser narradas, escuchadas o leídas, comprendidas y valoradas. Digo esto porque la agenda de cada visita la elaboraba el inspector de práctica del departamento con total autonomía. Generalmente la acordaba con los directores, el inspector departamental y en algunas ocasiones con el director del instituto de formación docente que siempre era invitado a participar en alguna de las actividades con los estudiantes magisteriales.

El primer mensaje que me aportaba esa agenda era una invitación a conocer todas las escuelas, lo que confirmaba al finalizar el día cuando manteníamos una conversación en la cual yo aportaba algunas opiniones de síntesis de la jornada. En

esa instancia, muchas veces me contaban lo difícil que había sido seleccionar las actividades que en cada escuela querían compartir. En algún momento de la jornada nos encontrábamos con todos los directores de práctica y más de una vez me dijeron que tenían otros proyectos y prácticas que querían compartir conmigo y me pedían que volviera. Esta expresión de apertura al diálogo la entendía como una manera de hacerme sentir parte de su proyecto de práctica. Ahora la relaciono con otra forma de ruptura de la lógica jerárquica que, sin desconocer el lugar de cada uno en el sistema, es una apuesta a la profesionalidad.

También tuve la experiencia de participar de reuniones de inspectores de todas las áreas organizada por el inspector de práctica a pedido del inspector departamental. En esas reuniones se abordaron temáticas como la enseñanza de la lengua escrita o las ciencias sociales, otras veces nos convocaba la evaluación o el área de conocimiento artístico que ya se anunciaba como el gran cambio en el programa escolar. Estas actividades respondían a un reconocimiento académico que recibíamos quienes trabajábamos en el área de la práctica docente, porque eran reuniones que generalmente se les pedía a los compañeros del área que organizaran y orientaran. Se compartía bibliografía, actividades, metodologías y problemáticas de las prácticas reales.

Las dos temáticas centrales de varios años de trabajo desde la inspección nacional fueron la práctica docente magisterial y la evaluación de los aprendizajes escolares.

Sobre la práctica magisterial mi postura estuvo orientada a jerarquizar dos espacios de reflexión y producción colectivos: el taller a cargo del director de la escuela de práctica y la función de orientación de los maestros adscriptores.

Trabajamos durante un tiempo el taller como dispositivo metodológico, un tipo de práctica de formación valiosa para los estudiantes y también para los docentes participantes. Una modalidad de práctica no incluida en el contrato de trabajo de los maestros. El sistema sigue viendo las tareas del maestro en la sala de clase y con un grupo de alumnos. Otros aspectos y tareas que hacen a lo que en la escuela acontece no se valoran y a nivel de la representación social de la función docente forman parte del curriculum oculto que, invisibilizado e ignorado por muchos, termina naturalizándose como no existente. El taller se fue haciendo visible como una contra-práctica fundamentalmente porque no había una figura que estuviera a cargo de lo que se conoce como una clase. Se constituía como un escenario de coparticipación en el cual convergían varias orientaciones y orientadores que provocaban la reflexión de los participantes, que convocaban lo que ocurría o podía ocurrir con los niños en la sala de clase. Valorábamos el taller como un laboratorio donde se creaban experiencias posibles, hipótesis de trabajo que se discutían, se modificaban, se fundamentaban y las que se llevaban al aula eran también objeto de reflexión crítica.

Un tema de discusión y producción a nivel nacional fueron los contenidos de la práctica. Nos proponíamos distinguir los contenidos según el curso al que pertenecían los estudiantes y en relación con los programas de didáctica que los directores tenían a cargo en el instituto. Entendimos que los maestros tenían que tener conocimiento de los contenidos de la práctica y de la didáctica al igual que la bibliografía que se utilizaría. Cuando se compartían estas decisiones, los maestros podían involucrarse en su función de orientadores de la práctica de otra manera.

Esta jerarquización implicaba que en todos los departamentos siempre participaba de uno o más talleres con practicantes. A veces, eran talleres de planificación y otros de análisis de actividades de aula (en estos casos también estábamos en la instancia de la clase). Yo me proponía escuchar más que hablar, pero siempre reclamaban mi intervención. Me interesaba escuchar para entender el pensamiento de esos colectivos que no conocía y valorar sus conocimientos, generar confianza en sí mismos reconociendo su autonomía profesional. Este reconocimiento no impedía que aportara mi palabra sobre el tema, pero como otra palabra.

Recuerdo una experiencia en geometría que involucraba a todas las clases de una escuela. Habían organizado varias actividades simultáneas en el patio de recreo, un enorme patio arbolado. Cada grupo tenía más de una consigna para trabajar sobre las figuras en el plano. El trabajo era en pequeños grupos y los maestros y practicantes de cada clase se turnaban para acompañar a cada grupo de alumnos. En la recorrida que realizamos los niños explicaban qué era lo que tenían que hacer, cómo y por qué lo hacían de esa manera. Invocaban en sus explicaciones las propiedades de las figuras, proporcionalidad, paralelismo, perpendicularidad, etc. Los practicantes se hicieron cargo del recreo de los niños y los maestros nos reunimos media hora a conversar sobre el proyecto de geometría. Analizamos algunas de las actividades, todas referidas a una secuencia, con exigencias de avance conceptual de acuerdo al grado. Reflexionamos sobre las consignas y las tareas que los niños realizaron comparándolas con la forma en que enseñaron esos conocimientos otros años. Identificar las diferencias nos llevó a analizar el conocimiento matemático involucrado, la metodología y los recursos didácticos utilizados, las tareas y la producción que se les pedía a los niños. El tiempo se nos terminó por lo que muchos temas quedaron solamente anunciados y serían abordados en salas docentes con el director y el inspector de la escuela. En esta actividad nos acompañaban el inspector departamental quien le planteó al inspector de la escuela que en el siguiente acuerdo de inspectores tenía que compartir el proyecto con los compañeros. También había participado el director del instituto quien reconoció el valor formativo del proyecto para los estudiantes magisteriales. En este caso les iba a proponer a los estudiantes que lo compartieran en unas jornadas de intercambio estudiantil que estaban preparando.

Esta experiencia ahora me hace pensar en el problema de la circulación del conocimiento. Yo tuve la oportunidad de conocer muchas experiencias escolares que no tienen posibilidad de circulación en otras escuelas y se restringen a quienes participan directamente en ellas. Por tanto, la circulación del conocimiento práctico producido en la comunidad escolar sigue siendo algo pendiente.

En relación al tema de la evaluación, la creciente demanda del sistema de datos cuantitativos que se acumulaban perdiendo todo significado posible nos preocupaba cada vez más. La exigencia la vivían los inspectores en cada departamento, a excepción de Montevideo que lo resolvíamos de otra forma. Enviábamos la información teniendo en cuenta otros aspectos y lo fundamentábamos, pero los inspectores departamentales del resto del país les exigían las planillas con significados que distorsionaban la realidad. Frente a estas contradicciones, resolvimos elaborar un proyecto de evaluación para el área que incluía la evaluación de los aprendizajes de los escolares y también de los estudiantes magisteriales. Se llamó Propuesta IDEAS. Para poder implementarla a nivel país, se elevó por vía jerárquica y el consejo aprobó su puesta en práctica con carácter experimental, pero no explicitó durante qué tiempo. Por lo cual, anualmente elevábamos un informe de lo realizado y los resultados obtenidos. Esto implicaba una cadena de informes. Cada maestro elaboraba el informe de su clase, cada director el de su escuela, cada inspector el de las escuelas de su departamento y yo elaboraba el informe a nivel nacional. Esta cadena tenía su retorno ya que cada uno de nosotros enviaba el informe síntesis a los informantes. O sea, yo enviaba el informe nacional a cada uno de los inspectores de práctica de los diferentes departamentos y ellos a sus directores y los directores a los maestros.

Más allá de esta dinámica de la comunicación, la propuesta implicaba cambios en la concepción de la evaluación. En primer lugar, la evaluación se concebía como una práctica de enseñanza que permitía producir conocimiento para informar el proyecto de enseñanza. Esto significaba que el primer y más importante destinatario de cada informe era quien lo producía y no quien lo recibía. No obstante, también generaba diálogo entre los productores de esos informes, entre los maestros del mismo y diferente grado. Aquí también estábamos modificando la lógica de la verticalidad sistémica. Más allá de esta ruptura, había otras más importantes que estaban relacionadas con el sentido de la evaluación, su inserción en el proyecto de enseñanza y su vinculación con el cambio conceptual que implica el aprendizaje. Referir la evaluación al proyecto de enseñanza significa vincularlo con el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico, lo que exigía un manejo cotidiano de estos campos teóricos por parte de los maestros.

En una de las visitas a un departamento del litoral, participé en una actividad en la cual el inspector analizaba con el director las actividades e informes de la

propuesta ideas a nivel de los estudiantes magisteriales. Se habían elaborado categorías de análisis a partir de los documentos elaborados por los maestros, a quienes se les había solicitado que informaran sobre tres asuntos: las orientaciones que habían realizado a los practicantes, las actividades de los practicantes con los niños y la forma de registrar ambas tareas. Lo que se analizó en esta instancia fue el informe de la directora y sus explicaciones acerca de cómo había elaborado las categorías de la práctica que daban cuenta de los aprendizajes de los practicantes. En esta oportunidad participaron otros directores de práctica que estaban en el mismo proceso de trabajo y que fueron haciendo aportes sobre lo que la práctica en sus escuelas había develado. En este escenario de reflexión, la junta de directores fue tomando algunas decisiones sobre cómo continuar con la práctica en la segunda mitad del año.

En fin, las experiencias que podría narrar son muchísimas y muy variadas. Cada una con su singularidad siempre me dejaban algo para seguir pensando, para revisar o para incorporar. En síntesis, siempre me llevaba algún aprendizaje. O sea que mi función, que era entendida básicamente como de asesoramiento a ellos también resultaba de asesoramiento para mí y así se los planteaba a todos.

El otro escenario en el cual estaba inserta mi práctica como inspectora nacional era el colectivo conformado por la inspección técnica, los inspectores departamentales y los nacionales. Este colectivo estaba bastante más alejado de las escuelas, los niños y los maestros. Nuestros encuentros estaban situados en la sala de reuniones y por tanto se hablaba de la realidad escolar genéricamente, casi que desde el anonimato o desde la mirada estadística en la cual las personas pasan a ser porcentajes y símbolos en las gráficas. A mí me resultaba un lugar muy extraño, no era un lugar en el que me sintiera cómoda. No tenía que ver con los colegas que integrábamos el colectivo, con quienes siempre me sentí en diálogo, sino con las temáticas que tratábamos y la forma de abordarlos. Dedicábamos mucho tiempo a analizar, interpretar y comprender la normativa que regulaba el funcionamiento institucional. Sin duda, aspectos necesarios de la tarea docente pero que habían adquirido una hegemonía que descalificaba y restringía el abordaje de temas pedagógicos.

También hubieron algunos momentos en los cuales los temas vinculados a la enseñanza fueron centrales en esos acuerdos nacionales. Uno de ellos fue en relación a la evaluación y en esa oportunidad me pidieron que presentara la propuesta ideas. Yo sabía que en varios departamentos estaban realizando algunos acercamientos en todas las áreas y por eso habían pedido trabajar la temática. Otro tema pedagógico tuvo que ver con el programa escolar que se estaba elaborando. Como yo estaba participando del grupo de trabajo también me pidieron una presentación, pero esta vez estuvo acompañada del aporte de la inspectora técnica. Los inspectores estaban preocupados por la intervención en los grupos de trabajo de las ATD y los delegados sindicales. Por este motivo estuvimos analizando que los grupos de

trabajo o comisiones de cada área de conocimiento estaban integrados por maestros de todas las áreas (común, rural, práctica, tiempo completo e inicial) propuestos desde la inspección técnica en coordinación con los inspectores departamentales, un delegado de ATD y un delegado de la FUM, además un profesor nombrado por secundaria por cada disciplina. De esta manera se vio la pluralidad de procedencia de los docentes que integraban las comisiones. También se discutieron otros temas en relación al programa escolar vigente actualmente.

Otra temática pedagógica fue la incorporación de las tecnologías digitales al aula, el Plan CEIBAL. Este tema se discutió el primer año como experiencia piloto en una sola escuela del país. Las condiciones de implementación, los acompañamientos y la forma en que se fueron resolviendo los diferentes problemas que iban apareciendo. Fue un período muy poco crítico, aparecía una postura creyente en una herramienta milagrosa que resolvería los problemas de aprendizaje. Se hablaba que los alumnos aprendían solos. Se negaba la posibilidad de pensar la tecnología como dispositivo de enseñanza. Muy pocos inspectores reclamábamos ese debate y como experiencia piloto estuvo encerrada en sí misma sin pensar en lo que se hacía ni cómo se hacía. El segundo año, el alcance del plan incluyó casi todos los departamentos del país, excluyendo los del área metropolitana (departamentos de Montevideo, Canelones y San José). Se conocían los argumentos, en esos departamentos los maestros habían planteado varias objeciones a la propuesta educativa de plan CEIBAL y anunciaban que no iban a utilizar las XO.

En uno de estos acuerdos en el que participaron integrantes del Consejo de Primaria nos preguntaron qué pensábamos de la incorporación de las tecnologías digitales. Fuimos pocos, pero pudimos explicar nuestro punto de vista relacionado con la ausencia del enfoque metodológico que permitiera utilizar el dispositivo XO como recurso didáctico. Entendíamos que era necesario pensar la enseñanza incorporando las tecnologías en general. La idea no fue cuestionada, pero tampoco asumida ni desde el consejo ni desde la inspección técnica. Otro aspecto que señalábamos como obstáculo es que estuviera orientado por técnicos en informática sin la participación de maestros. Este tema sí fue atendido y se crearon cargos de maestro de apoyo a ceibal (MAC). Fueron muy pocos cargos y en pocos años fueron desapareciendo. No fue una política que tuviera la creciente continuidad que esperaban las autoridades. Paralelamente se implementaron plataformas virtuales y se incorporaron maestros contenidistas para elaborar propuestas y evaluaciones. Otra decisión política de bajo impacto, la mayoría de los maestros no las consultaban ni las utilizaban. Tampoco tuvo continuidad esta función de contenidista.

En un momento en que el plan parecía naufragar, toda la implementación estaba en crisis, se propone elaborar una evaluación de aprendizaje escolar en línea. A pesar de todos los problemas que implica y lo poco valorado que son los aportes que ofrece a los maestros es una decisión que se ha mantenido y se ha ampliado.

Comenzó en 2º año escolar y en forma voluntaria y hoy es para todas las clases con carácter obligatorio.

Vuelvo al escenario. Estas temáticas eran de alcance nacional, por lo que se perdía lo singular. Es probable que si hubiésemos incursionado en singularidades hubiésemos encontrado potencialidades del uso de estos recursos digitales que continúan siendo anónimos. Yo recuerdo una maestra de 5º año en un departamento del norte del país que tenía un proyecto de lengua que desarrollaba fundamentalmente con textos periodísticos, científicos y académicos en línea. El día que estuve en su clase estaban trabajando con las noticias de la prensa nacional y local sobre la exportación de carne. Los niños en pequeños grupos tenían que leer y presentar la información que aportaba el medio de prensa con el que habían trabajado. El primer grupo presentaba sin restricciones, el siguiente tenía que plantear lo no había dicho el primer grupo o lo que se contradecía y así sucesivamente. Comparaban la información sobre cantidades, países destinatarios y tipos de corte de carne con la información que encontraron en la web del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca y el Instituto Nacional de Carnes en relación a la exportación de carne. Este tipo de actividad, además de la actualidad de la información que manejan los niños tiene el valor de diferenciar fuentes y reconocer el manejo de la información que hacen algunos medios de comunicación (fragmentación, simplificación, omisión, etc.)

Recuerdo otra experiencia en la cual los niños de tercer año, estudiando la historia del barrio de la escuela recorrieron la zona, tomaron fotografías a determinados edificios, plazas, monumentos que luego estudiaron en clase. Hicieron entrevistas a diferentes personas recogiendo anécdotas de algunas costumbres e identidades de la región. Trajeron relatos de sus familiares, visitaron el diario local y fotografiaron algunas publicaciones del archivo. Los niños fueron orientados en experiencias de investigación y la XO les permitió testimoniar esas actividades para trabajarlas en la clase. Cuando estuve en la clase estaban organizando una presentación en el blog de la clase. Si analizáramos este proyecto encontraríamos muchos conocimientos involucrados de casi todas las áreas curriculares, algunos de los cuales hubiese sido muy difícil de considerar sin el uso de la tecnología.

Estas experiencias no llegaban a ser tema de los acuerdos nacionales porque se buscaban temáticas generalizables y homogeneizadoras. Esta concepción educativa contravenía el enfoque que desde la inspección nacional de práctica impulsaba.

Mis últimos años de actividad disfrutaba muchísimo del trabajo en territorio por lo que cada vez me escapaba con más frecuencia del trabajo en la oficina. Trataba de ocuparme de las prácticas reales que muestran el camino que van creando los maestros de acuerdo a las realidades en las que trabajan. Sus trayectorias profesionales son las que me han acompañado en la construcción de una práctica situada en contextos reales que intentan garantizar el derecho a la educación, restringir las

injusticias y desigualdades sociales y promover la creación y circulación del conocimiento profesional docente que existe en todas las escuelas y que se desconoce. He tratado de impulsar el trabajo colectivo y la escritura acerca de la práctica. Este ha sido uno de los desafíos que me guiaron en el desempeño de la función de inspectora nacional y sigo intentándolo. Haber disfrutado de estas experiencias es lo que me lleva a investigar sobre la construcción del sentido de esas prácticas que me asombraron, me sorprendieron, me maravillaron.